



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FABIANO DE MOURA GOULART

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL:
desafios e perspectivas para a educação do campo em Minas Gerais, 2008-2015

Uberlândia

2017

FABIANO DE MOURA GOULART

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL:
desafios e perspectivas para a educação do campo em Minas Gerais, 2008-2015**

Texto apresentado à banca de qualificação
do Programa de Pós-graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia, como
exigência parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e
Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiane Santana
Previtali

Uberlândia
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

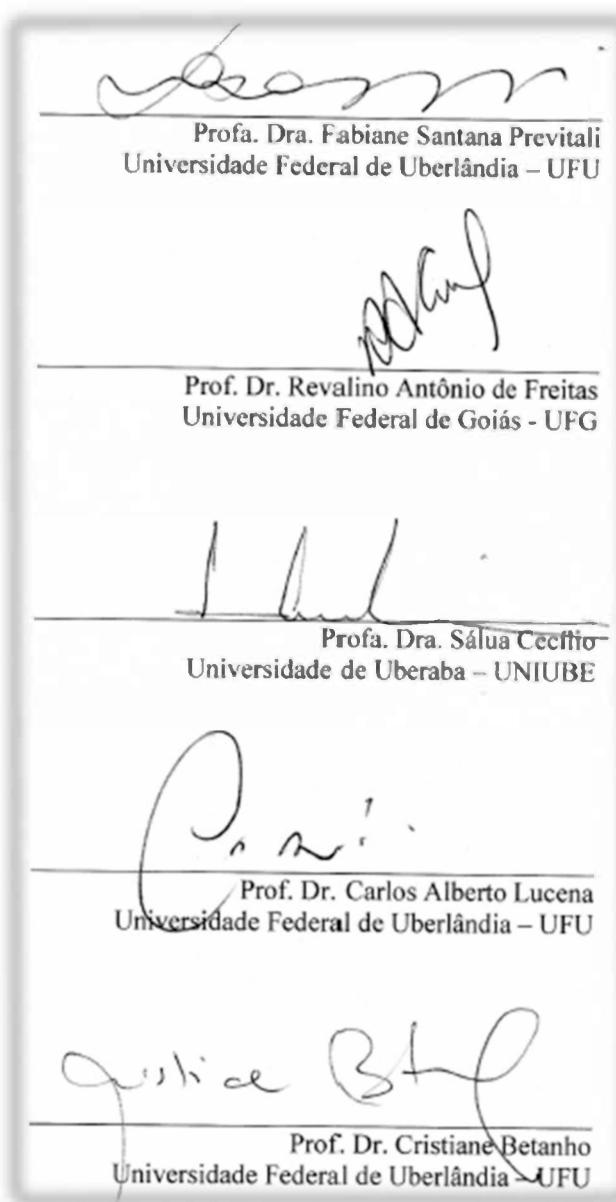
G694e Goulart, Fabiano de Moura, 1969-
2017 Educação e desenvolvimento rural : desafios e perspectivas para a
educação do campo em Minas Gerais, 2008-2015 / Fabiano de Moura
Goulart. - 2017.
177 f. : il.

Orientadora: Fabiane Santana Previtali.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação rural - Minas Gerais - 2008-2015 -
Teses. 3. Educação e Estado - Teses. 4. Desenvolvimento rural - Minas
Gerais - 2008-2015 - Teses. I. Previtali, Fabiane Santana. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

FABIANO DE MOURA GOULART

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL:
desafios e perspectivas para a educação do campo em Minas Gerais, 2008-2015



Texto apresentado à banca de qualificação
do Programa de Pós-graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia, como
exigência parcial para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e
Educação.

Uberlândia, 29 de maio de 2017

*A meus pais Ildeu (in memoriam) e Sabina, meus irmãos e irmã,
minha esposa Maira, meus filhos Luiz Felipe e Raquel Luísa;
dedico.*

AGRADECIMENTOS

..

Aos que vieram antes, no campo e na academia; por suas histórias, produções e contribuições.

Aos amigos e companheiros de empreitada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES), da UFU.

À professora Fabiane Santana Previtali pelo profundo respeito às pessoas e às ideias; de todos nós – bolsistas de iniciação, mestrandos e doutorandos – nas reuniões de Grupo, preparação de Seminários e, de modo particular, nas orientações da presente Tese. MINHA GRATIDÃO!

Aos professores Carlos Lucena e Cristiane Betelho pela dedicação em contribuir, sobretudo pela acuidade e zelo ao apontar possibilidades até então não vislumbradas e que se incorporaram ao trabalho, a despeito das limitações do autor. OBRIGADO!

Aos demais professores e técnicos da FACED UFU, cada um a seu tempo, cada um da sua forma, que construíram e constroem esta grande Faculdade. Obrigado por suas contribuições.

À Maira Nani França, minha esposa, revisora e parceira. Obrigado pelo apoio incondicional e sucesso com sua Tese.

À minha “grande família” que, mesmo diante dos percalços que a vida nos impõe, mantém-se unida! E isso, também, é educação.

..

Tudo vale a pena...

RESUMO

A pesquisa, desenvolvida no âmbito da linha *Trabalho, Sociedade e Educação* do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU, teve como objetivo analisar as políticas públicas de educação do campo no Brasil e, de modo específico em Minas Gerais, e, para tanto, adotou-se o *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* como objeto de estudo, no recorte temporal 2008-2015. A investigação pautou-se pelos pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa em educação. Quanto aos objetivos, trata-se uma pesquisa exploratória e descritiva e, em relação aos procedimentos de coleta de dados, a tese se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e documental com busca e análise em fontes primárias – documentos governamentais e de agências internacionais – que compõem o arcabouço técnico, jurídico e político do *ProJovem Campo*, bem como regulamenta e fomenta a educação pública no país e no estado de Minas Gerais, atinentes à concepção e execução do programa. Partiu-se da hipótese de que, não obstante represente avanços na elevação da escolaridade, o programa não promove a inserção autônoma, solidária e empoderada dos sujeitos no mundo do trabalho, por meio da qualificação social e profissional, como se propõe. A pesquisa permitiu a reflexão sobre a importância dos movimentos sociais no processo de construção da proposta de educação do campo, desenvolvida no contexto do modo de produção hegemônico, revelando contradições e embates entre Estado e sociedade na construção da agenda pública educativa nacional. A partir dos resultados obtidos verifica-se que o *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* caracteriza-se como política de governo, atua parcial e superficialmente nas questões sócio educacionais e não resolve as limitações estruturais que estão na origem da pobreza e da baixa escolaridade das populações rurais do estado de Minas, como o acesso à terra e oportunidades de trabalho remunerado. Mesmo em face dos atuais progressos nas pesquisas sobre a educação do campo, o programa ainda se aproxima da educação rural, sobretudo pela sistemática unidirecional de sua concepção e implantação, que desconsidera as vozes daqueles aos quais se destina, o que caracteriza a práxis da educação rural introduzida no Brasil no início do século XX.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação rural. ProJovem Campo. Reestruturação produtiva. Educação – Políticas públicas.

ABSTRACT

The research, developed within the line *Work, Society and Education* of the Postgraduate Program of the Faculty of Education of UFU, had as objective to analyze the public education policies of the field in Brazil and, specifically in the state of Minas Gerais. For that, *ProJovem Campo - Saberes da Terra, Saberes de Minas* was adopted as object of study, in the 2008-2015 time cut. The investigation was based on the estimations of qualitative research in education. In reference to the objectives, this is an exploratory and descriptive research, and in relation to the data collection procedures, the thesis was developed through bibliographical and documentary research with search and analysis in primary sources - government documents and from international agencies - that compose the technical, legal and political framework of *ProJovem Campo*, as well as regulates and promotes public education in the country and in the state of Minas Gerais, regarding the design and execution of the program. It was based on the hypothesis that, despite representing advances in the increase of schooling, the program does not promote the autonomous, solidary and empowered insertion of the subjects in the world of work, through social and professional qualification, as proposed. The research allowed the deliberation on the importance of social movements in the construction process of the rural education proposal, developed in the context of the hegemonic mode of production, revealing contradictions and conflicts between State and society in the construction of the national public educational agenda. From the results obtained, it can be seen that the *ProJovem Campo - Saberes da Terra, Saberes de Minas* project is characterized as a government policy, acts partially and superficially on socio-educational issues and does not solve the structural limitations that lead to the origin of poverty and low levels of schooling of rural populations in the state of Minas Gerais, such as access to land and paid work opportunities. Even considering the current progress in rural education researches, the program is still approaching to rural education, mainly because of the unidirectional systematics of its design and implementation, which disregards the voices of those for whom it is intended, which characterizes the praxis of rural education introduced in Brazil at the beginning of the 20th century.

Keywords: Field education. Rural education. ProJovem Campo. Productive restructuring. Education - Public Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Estados com projetos aprovados para o programa Saberes da Terra	36
Quadro 2 - Política de educação do campo na estrutura regimental do MEC	42
Quadro 3 - Estados que ofereceram turmas do ProJovem Campo em 2008.....	48
Imagen 1 - Estrutura do currículo	51
Quadro 4 - Ocupações do arco Produção Rural Familiar	53
Quadro 5 - SREs com municípios ofertantes do ProJovem em Minas Gerais 2008 .	57
Imagen 2 - Territórios da Cidadania em Minas Gerais (1 ^a fase)	59
Imagen 3 - Turmas do ProJovem ofertadas por Mesorregiões mineiras	61
Imagen 4 - Mapa Estratégico do Programa do Governo de Minas Gerais.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução percentual da população rural brasileira por região, 1970-2010	22
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo região Sudeste (18 anos ou mais)	23
Tabela 3 - Quantidade de vagas oferecidas pelo ProJovem Integrado	38
Tabela 4 - Previsão de recursos para quatro modalidades do ProJovem (2008 a 2010)..	39
Tabela 5 - Percentual de jovens que não concluíram o ensino fundamental	43
Tabela 6 - Evolução do número de pessoas ocupadas em atividades agrícolas segundo a posição na ocupação – Brasil 1981-2006 (em 1.000 pessoas).....	47
Tabela 7 - Situação do domicílio e condição de pobreza dos ocupados em atividades agropecuárias (2010)	73
Tabela 8 - Distorção idade-série em Minas Gerais (%)	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CLASCO	Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DAS	Grupo Direção e Assessoramento Superiores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DPL	Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Exposição de Motivos Interministerial
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FACED	Faculdade de Educação
FAEMG	Federação Agricultura do Estado de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GoMG	Governo de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProJovem Campo	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAF	Secretaria Especial de Agricultura Familiar
SBF	Secretaria de Biodiversidade e Floresta
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude

SPPE	Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
SWAp	<i>Sector Wide-Approach</i>
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA, SABERES DE MINAS	31
2.1	ProJovem	31
2.2	Saberes da Terra.....	35
2.3	ProJovem Integrado	37
2.4	ProJovem Campo – Saberes da Terra.....	40
2.5	ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas	54
3	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
3.1	A crise do capital e as políticas públicas de educação	65
3.2	Educação do campo no contexto do PDE	69
3.3	O capital internacional e a educação em Minas Gerais	78
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS	87
4.1	Educação rural, “no” campo, “para o” campo e “do” campo	97
4.2	Capital, trabalho e as relações sociais no campo.....	117
5	TRABALHO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA	122
5.1	O trabalho como princípio educativo	125
5.2	Educação e emancipação humana.....	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A - Memorial	161
	ANEXO A - Exposição de Motivos EMI Nº 01/2011	168
	ANEXO B – Orientação Conjunta SB-SG Nº 01/2009	170
	ANEXO C – Termo de Compromisso: ProJovem [...] Saberes da Terra ..	177

1 INTRODUÇÃO

A necessidade premente de implementação de políticas efetivas para a educação do campo que considerem, desde sua concepção, a grande heterogeneidade e as particularidades das populações residentes nas áreas rurais do país, é um desafio ainda a ser compreendido – e superado – pelo Estado e pelos representantes de movimentos sociais ligados a esta questão, tanto em face do reconhecimento da histórica dívida do poder público pelo não cumprimento do direito constitucional dos povos do campo à educação, quanto pelos indicadores oficiais que revelam, cotidianamente, a desfavorável realidade socioeconômica, educacional e cultural desta significativa parcela da população, em relação aos residentes nos centros urbanos brasileiros.

Esta condição, resultante da assimétrica correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil, não se explica somente pelo presente, mas sim, conforme aponta Iraíde Barreiro (2010), pelos diferentes contornos que o Estado assume ao longo da história. Ao citar a Campanha Nacional de Educação Rural criada em 1952 com o objetivo de “adequar”, por meio da educação básica, o então chamado “homem do campo” ao projeto de desenvolvimento econômico vinculado ao desenvolvimento industrial, hegemonic desde então, a autora lembra que essa proposta teve desdobramentos na agricultura e no modo de vida da população rural.

Essa ideia de progresso acentuou valores centrados na cultura urbana, em detrimento da cultura do campo, reforçando extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como, ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros (BARREIRO, 2010, p. 14-15).

Impregnado pela antítese dos valores da cultura urbana apregoados nas campanhas de “desenvolvimento rural”, nasceu no Brasil do início do século XX, especificamente em 1918, um “caboclo” que vivia à mercê de enfermidades típicas dos países atrasados, da miséria e do atraso econômico, cuja “respeitável figura” perpetuara-se no imaginário de grande parte da população brasileira, ao servir de “garoto propaganda” para as campanhas de “esclarecimento” sobre a importância do saneamento público e da necessidade de melhoria nas condições de vida da população rural do país, nas primeiras décadas daquele século. Figura marcante do

livro Urupês do proprietário rural, empresário e um dos mais influentes escritores brasileiros de todos os tempos, o modernista Monteiro Lobato, o personagem Jeca Tatu, caipira “roto” de barba rala, pés descalços e calcânhares rachados, preguiçoso e alcoólatra, portanto pobre e miserável, personifica a herança do atrasado mundo rural, colonial. Este “parasita da terra”, sujeito que vive de cócoras e “nenhuma ferrotoada o põe de pé”, “sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço” (LOBATO, 1994, grifo nosso) é invisível ao Estado e desprezado pelo governo, que não reconhece sua classe social.

Longe de ser uma fábula desconexa de nosso tempo, a obra traz à discussão projetos de forças antagônicas em disputa pelo poder no país, que atravessaram o século XX e são ainda um grande desafio para os governos atuais e futuros. Este conto de Lobato, fortemente presente no cenário cultural brasileiro, consubstancia a assertiva de Barreiro (2010) sobre a necessidade de se considerar a historicidade – e a cultura – para o entendimento da questão.

Retomando a ideia do desenvolvimento centrado no crescimento do capital industrial, na medida em que as economias de países industrializados se transnacionalizam, impõe-se aos países periféricos, de industrialização tardia em relação aos países da Europa Ocidental, a necessidade da modernização da estrutura produtiva do seu meio rural e este processo, que no Brasil teve início com a Primeira República¹, estendendo-se até o período de 1930 a 1964², que marca seu apogeu, caracteriza-se pela ação de medidas assistencialistas como forma de mitigar possíveis resistências, o que produziu efeitos de longo prazo, negativamente

¹ A Primeira República, também conhecida como República Velha, constitui a primeira fase da organização republicana nacional e vai desde a Proclamação da República em 1889 até a chamada Revolução de 1930. Pela liderança do poder de Estado, alternaram-se confrontos e alianças entre a oligarquia rural e os militares das Forças Armadas. Cf.: Portal Brasil (2015).

² Marcado pela chamada "crise de hegemonia", este período, embora tenha experimentado relativa unidade política, viveu rupturas marcantes na cidadania política do país, que passou por diferentes estágios. Após a revolução de 1930, a burguesia – classe média urbana protagonista do movimento – impôs à classe dominante (grandes proprietários de terra, burguesia mercantil-exportadora, capital bancário e burguesia industrial) a perda do controle sobre o aparelho de Estado central e a perda da centralidade da tese da "vocação agrícola do Brasil" (SAES, 2001, grifo nosso). Segundo o professor, político e fundador da Sociologia Crítica no Brasil, Florestan Fernandes, três forças principais desequilibraram a dominação burguesa e provocaram rupturas. "De um lado, uma pressão de fora para dentro, nascida das estruturas e dinamismos do capitalismo monopolista mundial [...]. **Essa pressão continha um elemento político explícito: condições precisas de desenvolvimento com segurança, que conferissem garantias econômicas, sociais e políticas ao capital estrangeiro, às suas empresas e ao seu crescimento**. [...]. De outro lado, dois tipos distintos de pressão interna. Uma, procedente do proletariado e das massas populares [...]. Outra, procedente das proporções assumidas pela intervenção direta do Estado na esfera econômica" (FERNANDES, F., 2005, p. 216, grifo nosso). Para maior aprofundamento na questão, ver Florestan Fernandes (2005).

impactantes, nas áreas econômico-social e educacional – e, por conseguinte, cultural – preservando-se a via de acumulação vigente.

No âmbito da necessidade da modernização havia pelo menos dois grandes problemas a se resolver: o problema da reforma agrária e o problema da cultura tradicional do homem rural. Para alguns políticos e intelectuais comprometidos com o ideal de uma sociedade industrial civilizada a modernização implicava necessariamente a realização de uma reforma agrária. Entretanto, as elites mais conservadoras conseguiram modernizar o setor rural brasileiro sem transformar a estrutura fundiária, postergando a reforma agrária para o século XXI. Ao mesmo tempo em que se protelava a reforma agrária, a tensão política e social gerada em torno dela impulsionava a realização de políticas governamentais no sentido de melhorar ou pelo menos amenizar as deficiências de ordem econômica do setor produtivo e melhorar as condições de vida da família rural. (CAROLA, 2004, p. 1).

Esta dicotomia rural-urbano, e seus invitáveis desdobramentos, tem origem mais profunda e estrutural – considerando o sistema de produção hegemônico – como apontaram Marx e Engels que, ao tratarem da separação do campo e da cidade, afirmaram que esta oposição – maior divisão do trabalho material e intelectual – estende-se através de toda a história da civilização até aos nossos dias e

é a expressão mais crassa da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta, uma subordinação que de um faz um animal limitado da cidade, do outro um animal limitado do campo, e que dia a dia de novo produz a oposição dos interesses de ambos. (MARX; ANGELS, 1999, p. 73).

Para os autores, abolir esta oposição é uma das primeiras condições da comunidade, que depende de um grande número de premissas materiais e que a simples vontade não consegue preencher, como qualquer pessoa vê à primeira vista (MARX; ANGELS, 1999).

Quer seja pela ausência do Estado, verificada pelo vazio educacional em áreas rurais, sobretudo nas regiões com predomínio de pequenas propriedades, famílias numerosas, baixa renda *per capita* e baixos valores do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³, ou pela ação volitiva das lideranças dos movimentos

³ O IDHM é composto de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Cf.: Programa das Nações Unidas para o

sociais comprometidas com a causa da educação do campo no país que buscam, a seu modo, alternativas para a questão educacional, depreende-se que a concertação social – ou o equilíbrio de forças –, ou ainda a superação das contradições e dos embates político-ideológicos, é um objetivo ainda a ser atingido.

A partir dos anos de 1980, ocorreram no Brasil diversas experiências educacionais em diferentes comunidades rurais como nos assentamentos de reforma agrária e em pequenas comunidades de agricultores familiares, que resultaram em significativas contribuições pedagógicas, abrangendo a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, e educação de jovens e adultos (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; ARROYO, 1982, 2004; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; CONCAGH, 1989; NASCIMENTO, 2003, 2005). Estas práticas, ainda que quantitativamente periféricas, evidenciam que, diferentemente da mera repetição dos equívocos históricos ocorridos no modelo da “extensão rural” brasileira – que fez do setor agropecuário a base de sustentação do desenvolvimento do capital industrial e a simples aplicação deste mesmo modelo na “educação rural”, tornando-a prescritiva, adestradora –, há alternativas consistentes para a educação e o desenvolvimento rural. Com efeito, o atendimento às demandas educacionais dos povos do campo definitivamente não se efetivará pela adaptação de modelos concebidos pela lógica social e espacial urbanas definidas pela via de produção e de acumulação estabelecidas.

Longe de ser esgotada, a ideia de “educar” o “homem do campo”, difundida mais intensamente a partir do projeto de modernização do Brasil, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, com o forte movimento de industrialização e urbanização citado, levou à concepção de diversos programas e ações, em diferentes governos que se alternaram no comando da estrutura Estatal, pretensamente em favor de melhores condições de vida para estas pessoas e, no entanto, as resultantes têm sido precárias condições de saneamento e baixos índices de escolaridade e pobreza – com forte constatação de miséria e analfabetismo – e, neste campo de disputa, díspar, que segue aberto e atual, é preciso ter em mente que, além da falta do acesso a bens e serviços, esta vulnerabilidade se estende a todos os aspectos da vida destes sujeitos.

A pobreza se manifesta na falta de emprego, de moradia digna, de alimentação adequada, de sistema de saneamento básico, de serviços de saúde, de educação e de mecanismos de participação popular na construção das políticas públicas. Manifesta-se também na ausência de resolução de conflitos, o que agrava mais ainda a violência no campo, assim como na precariedade de relações ambientais sustentáveis (BRASIL, 2013c, p. 12).

Na materialidade da vida social, bem como na busca pela hegemonia dos processos e programas educacionais, além das disputas de interesses entre as classes, há também as divergências entre grupos, que evidenciam os dissensos e distanciamentos internos à própria classe trabalhadora rural, estimulados por agentes externos, ou seja, vindos da “cidade” ou do agronegócio, em seu sentido *lato*.

Estas diferenças materiais, objetivas, bem com as concepções de mundo ou o precário “mobiliário cerebral”, foram explicitados por Lobato (1994), ainda no início do século XX – em tom de provocação e desdém –, ao confrontar as condições de vida do Jeca Tatu, o “restolho” em sua “cristianíssima simplicidade”, com a opulência de seu vizinho e compadre que, comparado ao “bom pé de milho”, cresce ao lado do parasita e “está muito bem!”.

A terra onde mora é sua. Possui ainda uma égua, monjolo e espingarda de dois canos. Pesa nos destinos políticos do país com o seu voto e nos econômicos com o polvilho azedo de que é fabricante, tendo amealhado com ambos, voto e polvilho, para mais de quinhentos mil réis no fundo da arca (LOBATO, 1994, p. 127-128).

Estes diferentes sujeitos do regionalismo crítico, criados por Monteiro Lobato, remetem-nos a um aspecto central nessa discussão, atual, e que perpassa a presente pesquisa: agricultor familiar, na perspectiva de Abramovay (1992) e Lamarche (1993, 1998), ou ainda empreendedor familiar rural em Brasil (2008a, 2008b), e camponês⁴, nas concepções de Abramovay (1992), Carvalho (2005), Gehlen (1994), Marques (2008), Ribeiro (2013b), Shanin (2005) e Vendramini (2000), dentre outros, são categorias distintas, ou designam o mesmo ser social? Produzem seus meios de vida e sua vida material sob um mesmo sistema ou sob as mesmas condições? Sendo distintos, há aproximações? Dito de outra forma, quais são os sujeitos das políticas e

⁴ Entre os teóricos do movimento *Por uma Educação do Campo* – e na práxis dos movimentos sociais do campo em o integraram – o termo camponês designa os “diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas” (CALDART, 2004, p. 12).

dos programas de educação propostos para a população do campo, implementados pelos diferentes governos, ao longo dos tempos? Que relações estabelecem entre si e com o meio, em suas comunidades, e entre eles próprios e as forças hegemônicas, representadas, tanto pelo poder local, imediato, quanto pelo Estado e seus intermediários, representantes da *res* pública, por meio de leis e decretos? Um currículo único, *standartizado*, tecnicista, atenderia a estas possíveis distintas categorias nos processos de ensino e aprendizagem e de formação do ser social integral? Até que ponto as políticas ou programa educacionais, hoje em andamento, atendem às necessidades e especificidades daqueles aos quais se destinam?

O programa oficial do Ministério da Educação (MEC) atualmente em andamento como proposta de educação dos jovens e adultos residentes nas áreas rurais do país, é o *Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares (ProJovem Campo – Saberes da Terra)*, implementado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A proposta do programa é oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, tomado como objeto de estudo da presente tese.

O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas [sic] do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo (BRASIL, [2010]).

Elaborado a partir das experiências do projeto piloto denominado “*Saberes da Terra*” implementado em 2005 em 12 unidades da federação, sendo eles Bahia, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina, o *ProJovem Campo* integrou-se, em 2007, ao *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)* de responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Além do *ProJovem Campo* o *ProJovem Integrado* possui outras três modalidades: Adolescentes, Trabalhador e Urbano. Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições de Ensino Superior públicas com a meta de atender a 35 mil jovens agricultores familiares, a saber: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte

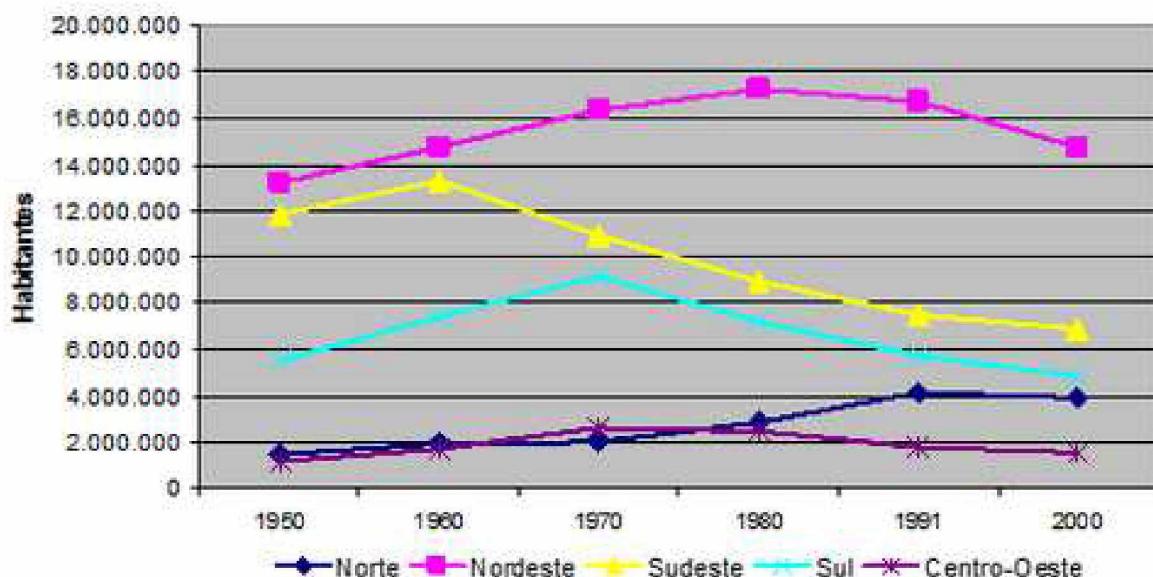
e Sergipe (região Nordeste); Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (região Centro-Oeste); Santa Catarina e Paraná (região Sul); Minas Gerais e Espírito Santo (região Sudeste); Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins (região Norte), como será discutido com mais detalhamento no capítulo 2.

Para delimitar o objeto de pesquisa, o que significa definir, dentre os estados da federação que implantaram o *ProJovem Campo*, aquele que possibilitaria a obtenção de respostas consistentes às questões de pesquisa, foram considerados, dentre outras fontes, os resultados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), de acordo com os quais, cerca de 29,9 milhões de brasileiros residem em localidades rurais, em aproximadamente 8,1 milhões de domicílios. As condições de saúde dessas populações evidenciam uma situação precária quando comparada com as da população urbana. No campo e na floresta, ainda existem limitações de acesso e qualidade nos serviços de saúde, bem como uma deficiência na área de saneamento ambiental.

Dentre os indicadores que fundamentam a elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), produzido anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – a saber: longevidade (vida longa e saudável), educação e renda – sobretudo educação e renda, indicam a dimensão do impacto que as transformações ocorridas no campo – em parte responsáveis pelo êxodo rural – causaram na vida destes sujeitos, levando-os a abandonar suas regiões de origem, no sentido campo-cidade, em busca de oportunidade de emprego com remuneração adequada e acesso à educação, além dos demais serviços públicos, essenciais à vida.

Ao se analisarem estes fluxos migratórios na história recente do país, constata-se que a região Sudeste foi a primeira a apresentar diminuição da população rural, o que ocorreu fortemente já na década de 1960, como representado no Gráfico 1. Também foi o Sudeste que apresentou a diminuição mais intensa da população rural, com um saldo negativo de 4.971.925 habitantes no campo entre 1950 e 2000, o que representa uma diferença de -42%” (GIRARDI, 2008, p. 162). Segundo o autor, a modernização da agricultura e intensificação da industrialização do Sudeste a partir da década de 1960 explicam esta dinâmica populacional.

Gráfico 1 - Evolução população rural regional - 1950-2000



Fonte: Girardi (2008).

Decorrente deste fato – como pode ser verificado a partir da análise dos dados do IBGE (2010a) sobre a população por situação de domicílio (população presente e residente) –, é a constatação de que, dentre as grandes regiões brasileiras, aquela que apresentou menor percentual de pessoas residentes nas áreas rurais, em relação aos residentes nas cidades, foi a região Sudeste, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução percentual da população rural brasileira por região, 1970-2010

Região	1970	1980	1991	2000	2010
Norte	54,87	48,37	40,95	30,13	26,47
Nordeste	58,18	49,54	39,35	30,93	26,875
Sudeste	27,30	17,19	11,98	9,48	7,05
Sul	55,71	37,60	25,88	19,06	15,07
Centro-Oeste	51,92	32,22	18,72	13,27	11,20

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IBGE (2015, grifo nosso).

Considerando a segunda componente do IDH – educação –, a partir das estatísticas do IBGE (2010a), verifica-se que Minas Gerais é o estado que apresenta maior índice de analfabetismo (8,83%) em relação aos demais estados da região Sudeste (Tabela 2) que, como visto, detém o maior índice de movimento migratório no sentido campo-cidade, desde o início da expansão do capital e da cultura industrial hegemônicas no Brasil.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo região Sudeste (18 anos ou mais)

Localidade	2000	2010
Brasil	14,50	10,19
Rio de Janeiro	6,99	4,47
São Paulo	7,08	4,53
Espírito Santo	12,56	8,62
Minas Gerais	12,87	8,83

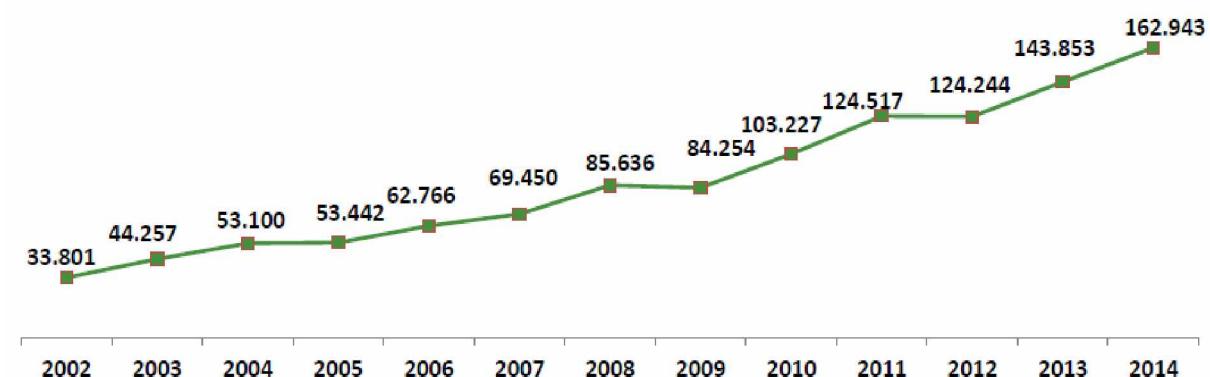
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Atlas... (2013, grifo nosso).

Por outro lado, e paradoxalmente, em relação à terceira componente do IDH – renda –, vale destacar que, em doze anos, o Produto Interno Bruto (PIB) do agronegócio⁵ do estado de Minas Gerais cresceu 482,06%, conforme dados da Confederação Nacional da Agricultura e da Federação Agricultura do Estado de Minas Gerais (FAEMG) constantes do relatório *Agronegócio Mineiro 2014 - Dados básicos comparados ao Brasil*, publicado pelo Sistema FAEMG (Gráfico 2), que revela também que a receita com as exportações do agronegócio mineiro cresceu 311% entre 2004 e 2014.

Gráfico 2 - Evolução do PIB do Agronegócio Mineiro - 2002 a 2014

Minas Gerais	R\$ 162,94 bilhões em 2014	13,27% em relação a 2013
Brasil	R\$ 1.180,75 bilhões em 2014	7,2% em relação a 2013

Evolução do PIB do Agronegócio Mineiro (R\$ bilhões)



Fonte: Adaptado de Agronegócio... (2014).

⁵ O agronegócio é entendido como a soma de quatro segmentos: (a) insumos para a agropecuária, (b) produção agropecuária básica ou, como também é chamada, primária ou “dentro da porteira”, (c) agroindústria (processamento) e (d) distribuição (Agronegócio..., 2014).

Embora a quantificação dessa medida reflita a evolução do setor em termos de renda real destinada à remuneração dos fatores de produção: trabalho (salários e equivalentes), capital físico (juros e depreciação), terra (aluguel e juros) e lucros (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP, 2014), não se discriminam nesta análise os percentuais relativos ao pagamento de salários da força de trabalho envolvida no setor. Cumpre, por hora, a constatação do crescimento econômico-financeiro do setor, em valores absolutos que, ao mesmo tempo, apresentou o maior percentual de saída de trabalhadores para os centros urbanos, em relação aos demais estados da região, bem como, detém a maior taxa de analfabetismo verificada entre os trabalhadores remanescentes das áreas rurais, dentre os demais membros da mais rica região do país.

Assim, dentre os estados da federação que implantaram o *ProJovem Campo – Saberes da Terra*, a partir da análise das variáveis acima descritas, evidenciadas pela constatação:

- a) das intensas transformações ocorridas no meio rural;
- b) do consequente e elevado fluxo de pessoas no sentido campo-cidade, sobretudo a partir do início da década de 1960, quando se configura o processo de industrialização no país;
- c) da crescente capitalização e crescimento do setor agropecuário;
- d) dos altos índices de analfabetismo e
- e) das precárias condições de saúde da população rural, embora localizada na mais rica região do país; adotou-se a versão mineira do programa – *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* – como objeto de estudo da presente pesquisa.

A pesquisa comprehende os anos de 2008 a 2015, que correspondem ao período entre a implantação do *ProJovem* em Minas Gerais e a conclusão da coleta de dados. O estudo se desenvolveu no âmbito da linha Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e teve, portanto, o propósito de analisar o *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, como programa de escolarização e de qualificação profissional e social, destinado aos jovens agricultores(as) familiares, em nível fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado. Buscou-se verificar em que medida o programa promove a efetiva escolarização e qualificação social e

profissional dos sujeitos, como proposto no projeto base, acreditando que – parafraseando Lobato (1994) –, o “Jeca Tatu” não é assim, embora esteja assim.

O objetivo geral foi analisar as concepções de homem, educação, e trabalho por meio da escolarização e da qualificação social e profissional propostas pelo *Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* – construídas numa realidade prática voltada para a acumulação de capital –, a partir de sua implantação, em 2008, no estado. Os objetivos específicos foram:

- a) descrever e analisar o *Projeto Base do ProJovem Campo – Saberes da Terra*, bem como do *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, à luz da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* e do *Plano Nacional de Educação*, tendo em mente sua inserção no contexto da agricultura e do modo de produção capitalista;
- b) analisar o contexto histórico e problematizar as relações sociais que perpassam a construção do movimento *Por uma educação do campo* no interior do qual se insere o *ProJovem Campo*;
- c) investigar e discutir as categorias/conceitos de educação do campo, desenvolvimento, agricultores familiares e territórios da cidadania, do ponto vista da teoria crítica, como elementos de elucidação do tema proposto e
- d) debater e confrontar, por meio de análise dialética, os textos, dados e propostas oficiais com os modelos concretizados, analisando as concepções e as práxis desenvolvidas, de forma a avaliar o alcance e os limites do programa, naquilo a que se propõe.

Partiu-se da hipótese de que, não obstante represente avanços na elevação da escolaridade, o programa não promove a inserção autônoma, solidária e empoderada dos sujeitos no mundo do trabalho, por meio da qualificação social e profissional, como se propõe. A tese central é a de que o *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* caracteriza-se como política de governo, atua parcial e superficialmente nas questões sócio educacionais e não resolve as limitações estruturais que estão na origem da pobreza e da baixa escolaridade das populações rurais do estado de Minas, como, por exemplo o acesso à terra e oportunidades de trabalho remunerado, ou seja, o programa se define pela antítese da *educação do campo* atualmente proposta e caracteriza-se pela práxis da *educação rural* introduzida no Brasil no início do século XX.

Concebido e implantado nos moldes da educação tecnocrata geradora de estatísticas, pratica a pedagogia do capital, alinhada ao modelo de expansão do agronegócio, em detrimento da pedagogia do trabalho, da efetiva educação emancipatória. Sua resultante não promove a “escolarização e qualificação social e profissional dos sujeitos”, como descrito nos documentos oficiais e reivindicado pelos movimentos em defesa da educação do campo.

Como procedimentos metodológicos optou-se por buscar a descrição, análise e compreensão do seu processo histórico, mesmo considerando a diversidade de concepções acerca do que seja a realidade, lembrando que, para Marx e Engels (1999), o estudo dialético da realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens, dentro do qual é possível compreender as lógicas e mecanismos de comportamentos ideologicamente construídos dentro de determinados contextos sociais de natureza política e econômica. A tendência investigativa adotada fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa em educação. Quanto aos objetivos, trata-se uma pesquisa exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, o trabalho se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e documental com busca e análise em fontes primárias – documentos governamentais e de agências internacionais – que compõem o arcabouço técnico, jurídico e político do *ProJovem Campo*, bem como regulamenta e fomenta a educação pública no país e, de modo particular, no estado de Minas Gerais, atinentes à concepção e execução do programa, tais como:

- a) Relatório de implementação e de conclusão dos empréstimos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) concedidos ao estado de Minas Gerais para o *Projeto Redução da Pobreza Rural* (BIRD, 2011);
- b) Relatório final do BIRD sobre o *Projeto do Fundo Fiduciário do Mecanismo de Parceria de Governança, Custeamento de Baixo para Cima para Marcos de Gastos de Médio Prazo no Brasil e na Indonésia* (BIRD, 2014);
- c) Relatórios de execução e resultados de empréstimos do BIRD ao estado de Minas Gerais, com a garantia da República Federativa do Brasil, para as fases 1, 2 e 3 do *Projeto de Parceria de Desenvolvimento do estado de Minas Gerais* (BIRD, 2010, 2012, 2015);

- d) Relatório do BIRD sobre a parceria com República Federativa do Brasil para o período 2012-2015 (BIRD, 2011);
- e) Marco Normativo (arcabouço legal) da educação do campo construído por ações conjuntas entre o Poder Executivo⁶ e o Poder Legislativo⁷;
- f) Projeto Base *ProJovem Campo – Saberes da Terra* Edições 2005/2008/2009 – (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC);
- g) Orientação Conjunta SB-SG nº 01/2009⁸ para implantação do *Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas* - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos – 2009;
- h) Declaração final e texto base *Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* – edições de 1998 e 2004 – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB);
- i) Relatório síntese das conclusões do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) – planejamento 2013/2014;
- j) Documento base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – SETEC/MEC;
- k) Resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE);

⁶ Presidência da República, Secretaria Geral da Presidência da República* e MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), da SETEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio da Secretaria Especial de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); Ministério do Meio Ambiente (MMA) por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

* Com a reforma Ministerial de 02/10/2015 a Secretaria-Geral da Presidência foi transformada em Secretaria de Governo e passou a abranger o Gabinete de Segurança Institucional, a Secretaria da Micro e Pequena Empresa e a Secretaria de Relações Institucionais. Para fins de padronização e coerência cronológica, manteve-se, neste estudo, o termo Secretaria-Geral, correspondente à denominação correta do órgão, quando da publicação dos documentos citados.

⁷ Senado Federal, Câmara Federal e Legislativo Estadual de Minas Gerais.

⁸ Cf. Anexo B.

- l) Resoluções, pareceres e relatórios da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE/MEC;
- m) *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo* CEB/CNE/MEC – 2002;
- n) *Relatórios de Desenvolvimento Humano Brasileiro* da Organização das Nações Unidas (ONU);
- o) *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta?* (Unesco/ONU);
- p) *Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício de 2014* – MEC – 2015;
- q) *Plano Nacional de Educação (PNE)* do MEC – 2004;
- r) *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020* – Congresso Nacional/2010;
- s) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* – Lei nº 9.394/1996 – Presidência da República – 1996;
- t) *Indicadores da qualidade na educação* (PNUD), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) do MEC – 2004;
- u) *Síntese de indicadores sociais: informação demográfica e socioeconômica nº 27* – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e IBGE – 2010;
- v) *Relatório sobre o trabalho escravo no Brasil do século XXI* – Organização Internacional do Trabalho (OIT/ONU) – 2006;
- w) *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) gerais para a educação básica: diversidade e inclusão* – CNE/MEC – 2013;
- x) *Declaração de Cochabamba: educação para todos* – Unesco – 2001;
- y) *BRICS: construir a educação para o futuro: prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional* – Unesco – 2014;
- z) Resolução nº 40/2011 – Programa Nacional do Livro Didático do Campo para as escolas do campo – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC – 2011 e
- aa) *Guia de livros didáticos: educação do campo: ensino fundamental: anos iniciais* – FNDE/SECADI/MEC – 2013, dentre outros.

Por sua vez, o estudo bibliográfico compreendeu levantamento e análise de

livros, teses, dissertações, artigos e outras produções científicas de autores que tratam do processo das transformações relativas à educação do campo nos últimos anos no país.

Necessário registrar a dificuldade de obtenção de dados consolidados relativos às turmas do ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas. Não se encontraram relatórios e/ou documentos oficiais que registrem a realização, parcial ou integral, das propostas constantes do projeto. Em resposta às solicitações encaminhadas, via sítios institucionais, no *Fale Conosco* e pelos e-mails institucionais e dos profissionais da secretaria da Coordenação Geral de Educação no Campo e Coordenação Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude⁹, em Brasília, e da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Minas Gerais, em Belo Horizonte, obteve-se a transferência de responsabilidade, inicialmente de Brasília para Belo Horizonte e, posteriormente da capital mineira para Uberlândia. Por sua vez, a Secretaria Regional de Educação de Uberlândia registrou que não oferece turmas do ProJovem em suas unidades educacionais – como será demonstrado no capítulo 1 – e, portanto, o pedido deveria ser remetido à SEE. Assim, pela negativa das informações específicas solicitadas aos órgãos competentes, as análises concentraram-se nos dados do Censo educacional e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizados pelo IBGE.

A tese apresenta-se estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro relativo à introdução do tema proposto, quatro de desenvolvimento e o quinto, de conclusão acrescidos dos elementos pré-textuais, apêndices e anexos. O capítulo 1, que corresponde à Introdução, abrange a justificativa, percurso metodológico, objetivos geral e específicos e a hipótese que norteou a pesquisa. No capítulo 2, de caráter descritivo, apresentam-se o marco regulatório e a estrutura governamental envolvida na criação do *ProJovem Campo*, suas características gerais, objetivos e metas, bem como o contexto geral de sua criação e implantação no país e em Minas Gerais, especificamente. No capítulo 3 é apresentada e discutida a *Política Nacional de Educação para o Campo*, considerando os impactos da crise do capital sobre a mesma, a inserção desta política no contexto do *Plano Nacional de Educação*, bem como a ingerência das agências do capital internacional na política educacional do estado de Minas Gerais. Por seu turno, o capítulo 4 aborda as questões centrais que

⁹ Ambas vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC.

fomentaram o movimento social pela educação do campo; aponta as características e problematiza os conflitos entre a chamada pedagogia do trabalho e a pedagogia do capital, ao abordar as concepções de educação rural e educação do campo; bem como discute as relações sociais no contexto das contradições relativas a capital e trabalho nas áreas rurais do país. No capítulo 5 é discutida a relação Trabalho, educação e cidadania; o trabalho como princípio educativo e a relação entre as categorias educação e emancipação humana. Por fim, no capítulo 6, são apresentadas as análises e as considerações sobre os alcances e limites do programa *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* que, a título de conclusão, permitiram, a partir dos resultados observados, identificar contribuições do *ProJovem Campo* como programa de elevação dos índices de escolaridade da população que vive e trabalha no campo e que, entretanto, não cumpre seu propósito de promover a qualificação profissional e social conforme declarado em seus objetivos precípuos.

Com objetivo de contextualizar a relação do pesquisador com a educação do campo, no Apêndice A é apresentado um relato com a trajetória pessoal, como breve memorial descritivo que, de acordo com Oliveira (2007, p. 121) “é um depoimento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias”. Por tratar-se de relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do pesquisador, é apresentado em primeira pessoa.

Por fim, com este trabalho busca-se subsidiar estudos futuros e contribuir, ainda que de modo incipiente, para a construção de possíveis caminhos para a emancipação política e econômico-social dos sujeitos envolvidos, que superem a “qualificação profissional e social” nos termos propostos, que sejam tão gerais e ao mesmo tempo tão específicos, quanto a educação que se pretende para os povos do campo, sem prejuízo de sua identidade, individualidade e integralidade.

2 PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA, SABERES DE MINAS

O programa educacional *ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas*, objeto de estudo desta pesquisa, surgiu em julho de 2008 com a adesão da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais ao *Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – ProJovem Campo – Saberes da Terra* (MINAS GERAIS, 2009) que, por sua vez, é uma das quatro modalidades do *Programa Nacional de Inclusão de Jovens*, a saber: *ProJovem Adolescente*, *ProJovem Campo*, *ProJovem Trabalhador* e *ProJovem Urbano*, instituídas pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Esta lei ampliou, e passou a reger, a partir de 1º de janeiro de 2008, a primeira versão do *ProJovem*, criada em junho de 2005 como projeto piloto denominado *Saberes da Terra*.

Antes, porém, de abordar o *Saberes de Minas*, que é a versão do *ProJovem Campo – Saberes da Terra* neste estado, especificamente, cumpre dizer que na contraposição dos conceitos e elementos conflitantes verificados ao longo deste estudo, reside a busca pela compreensão do movimento de construção da política educacional para o campo no país e em Minas, de modo particular, enquanto fenômeno histórico, político, cultural e social. Entretanto, não obstante sejam apontadas eventuais contradições relativas a conceitos subjacentes ao tema central, este capítulo tem como objetivo apresentar o objeto de estudo do presente trabalho – o *ProJovem* enquanto política educacional para o campo em Minas Gerais, tal como proposto pelo governo. Assim, inicia-se por apresentar os elementos oficiais, em seu contexto histórico e as razões materiais, oficialmente registradas, que resultaram na concepção e implantação do programa no Brasil, e em Minas Gerais, de modo particular. Assim, as discussões sobre as categorias de análise apresentam-se nos capítulos 3 e 4 deste trabalho.

2.1 ProJovem

Instituído pela Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005¹⁰, o

¹⁰ A Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005c) – convertida na Lei nº 11.129 em 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b) – criou também o Conselho Nacional da Juventude, com a finalidade de formular e propor diretrizes voltadas à promoção de políticas públicas de juventude,

Programa Nacional de Inclusão de Jovens teve como fundamentação e justificativa de implantação os argumentos constantes da Exposição de Motivos Interministerial (EMI) nº 00024 – MP/CCIVIL/SG-PR/MTE/MEC/MDS –, elaborada pela Secretaria-Geral da Presidência da República em conjunto com MPOG; Casa Civil; Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); MEC e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), submetida à Presidência da República propondo, via Medida Provisória, a criação do programa. Ao informar que 20% da população do país era constituída por jovens de 15 a 24 anos de idade – o que correspondia, naquele ano de 2005, a 34 milhões de brasileiros –, o documento afirmava que era "preciso dar respostas emergenciais a carências agudas da população jovem mais vulnerável, os que, sem acesso à formação escolar adequada e à inserção no mundo do trabalho, encontram-se sem perspectiva alguma" (BRASIL, 2005a). O texto aponta ainda que é exatamente nessa faixa de idade que são mais graves os indicadores de desemprego e de violência, sobretudo nas capitais e grandes cidades do país.

Estas constatações resultaram na criação, ainda em 2004, do *Grupo de Trabalho Interministerial da Juventude*, composto por 19 ministérios, cujas ações, direcionadas para elaborar a proposta de criação do *ProJovem*, foram estruturadas em três etapas:

- a) elaboração de um diagnóstico sobre a realidade socioeconômica dos jovens brasileiros;
- b) levantamento das ações governamentais existentes destinadas ao público jovem; e, por fim;
- c) apontar os principais desafios de uma *Política Nacional de Juventude*.

Como resultados dos trabalhos das duas primeiras etapas, foram apresentados os seguintes desafios:

- Ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade;
- Erradicar o analfabetismo entre os jovens;
- Preparar para o mundo do trabalho;
- Gerar trabalho e renda;
- Promover vida saudável;
- Democratizar o acesso ao esporte, ao lazer e à cultura e à tecnologia da informação;

fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais; bem como instituiu a SNJ que, por sua vez, surgiu com a competência de articular todos os programas e projetos destinados, em âmbito federal, aos jovens na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, ressalvado o disposto no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1999).

- Promover os direitos humanos e as políticas afirmativas;
- Estimular a cidadania e a participação social;
- Melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASIL, 2005a).

Segundo o documento, os indicadores que compunham o diagnóstico da situação social e econômica juvenil apontavam a necessidade de um novo programa governamental, de caráter emergencial, destinado a jovens de idade entre 18 e 24 anos, com escolaridade relativa apenas à quarta série do ensino fundamental e que estivessem fora do mercado de trabalho formal, o que definiu, inicialmente, o público beneficiário do programa.

Ainda na Exposição de Motivos, a conceção do *ProJovem* é descrita como inovadora "porque objetiva uma formação integral do jovem a partir de uma efetiva associação entre educação, qualificação profissional e ação comunitária" (BRASIL, 2005a) e seus objetivos, definidos pelo documento, foram:

a reinserção do jovem na escola; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação social; a identificação de oportunidades e capacitação de jovens para o mundo do trabalho; a elaboração de planos de desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e o desenvolvimento pessoal e o reconhecimento das identidades juvenis (BRASIL, 2005a).

Conforme expresso no 12º item de sua Exposição de Motivos, a proposta foi elaborada com respaldo legal na Constituição Federal e na LDB e também se submeteria à apreciação do CNE. Cumpre ressaltar que os fundamentos do Estado Democrático de Direito expressos no artigo 1º da Constituição – soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, e os valores sociais do trabalho (BRASIL, 1988) –, que respaldam a proposta, tanto possibilitam a criação do programa, quanto exigem, por parte dos gestores públicos – proponentes do programa – o cumprimento dos “objetivos fundamentais” da República Federativa do Brasil, em relação aos seus cidadãos, sejam eles residentes no campo, ou nas cidades, que são:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Dessa forma, definiu-se que o *ProJovem* seria oferecido, em caráter emergencial e experimental¹¹, na forma de curso com projeto pedagógico integrado, inter e multidisciplinar, e contemplaria conteúdos e metodologias adequados a esse público, levando-se em conta as especificidades da condição juvenil e, particularmente, a vulnerabilidade social dessa parcela da população. Para tanto, o curso deveria proporcionar aos jovens 1.200 horas presenciais anuais, em horário parcial, e 400 horas semipresenciais, durante 12 meses. Como auxílio financeiro aos jovens matriculados no curso, foi definida uma bolsa no valor de R\$100,00 mensais – até o limite de doze meses ininterruptos – repassados pelo FNDE que também repassa às secretarias de Educação do Distrito Federal (DF), estados e as prefeituras municipais que desenvolvem o *ProJovem*, os recursos destinados às ações centrais do programa como o desenvolvimento dos cursos e a qualificação profissional e cidadã, propostas pelo mesmo. No primeiro ano de execução do *ProJovem* foi priorizada a população das capitais e do DF e, para tanto, foram consignados R\$311 milhões na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2005.

Com essas premissas, o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem* –, constituído eixo fundamental da *Política Nacional de Juventude*, foi definido como

um conjunto de ações integradas de elevação da escolaridade, com conclusão do ensino fundamental; qualificação profissional voltada para uma inserção produtiva cidadã; e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2005a).

De acordo com o artigo 2º da Medida Provisória nº 238/2005, o público-alvo do *ProJovem*, ou seja, os jovens de 18 a 24 anos, devem atender, “cumulativamente”, aos seguintes requisitos:

- a) ter concluído a quarta série e não ter concluído a oitava série do ensino fundamental e
- b) não ter vínculo empregatício.

Para coordenar a execução e a gestão do programa em âmbito federal – atribuições da Secretaria-Geral da Presidência da República –, foi proposta, no âmbito

¹¹ Como definido no artigo 1º da Lei nº 11.129, o *ProJovem* foi implantado inicialmente com validade de 2 (dois) anos, devendo ser avaliado ao término do segundo ano, com o objetivo de assegurar a qualidade do mesmo, que seria prorrogado por igual período de acordo com as disponibilidades orçamentárias e financeiras da União.

do Poder Executivo Federal, a criação de vinte e cinco cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores (DAS), nos seguintes níveis: um DAS-6, um DAS-5, onze DAS-4, quatro DAS-3, quatro DAS-2 e quatro DAS-1 e os recursos para arcar com estas despesas, no exercício de 2005, no valor de R\$1.151.277,21 (um milhão, cento e cinquenta e um mil, duzentos e setenta e sete reais e vinte e um centavos), foram incluídos na LOA, em funcional programática específica da administração direta do MPOG¹², conforme expresso na EMI nº 00024 (BRASIL, 2005a).

2.2 Saberes da Terra

Em dezembro de 2005, teve início a primeira etapa do projeto piloto do *Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – Saberes da Terra* – que ocorreu em doze estados: Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Santa Catarina e Tocantins (Quadro 1), por intermédio de suas Secretarias de Educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), Associação de Municípios Cantuquiriguá¹³, entidades e movimentos sociais do campo integrantes dos comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo (BRASIL, 2008b).

¹² Funcional programática é a forma ou metodologia de classificação utilizada para se agrupar a despesa por categorias. As formas de classificação podem variar conforme a necessidade o interesse de quem estabelece a classificação. Em orçamento público, as classificações mais usuais são a institucional, por esfera orçamentária e a funcional, segundo a estrutura programática e segundo a natureza da despesa. Cf. Brasil (2016d).

¹³ O Território Cantuquiriguá, um dos quatro Territórios da Cidadania do estado do Paraná, é formado por 20 municípios. Cf.: Brasil (2016c). As discussões para a implantação do projeto iniciaram-se no município de Porto Barreiro que elaborou a proposta em conjunto com Rio Bonito do Iguaçu e Candói, apoiados por Movimentos Sociais Populares do Campo. Entretanto, ao final, 11 municípios participaram efetivamente na oferta de turmas: Candói, Cantagalo, Goioxim, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond (COSTA, 2010, p. 87).

Quadro 1 - Estados com projetos aprovados para o programa *Saberes da Terra*

Região	Estado	Alunos	Proponente
Nordeste	BA	300	SEDUC
	PB	300	SEDUC
	PE	800	SEDUC
	MA	500	SEDUC
	PI	400	SEDUC
Norte	RO	300	UNDIME
	TO	300	SEDUC
	PA	760	UNDIME
Sudeste	MG	300	UNDIME
Centro-Oeste	MS	300	SEDUC
Sul	PR	400	Ass. de Munic. Cantuquiriguáú
	SC	400	SEDUC
TOTAL	12 estados		5.060 alunos

Fonte: Brasil ([2005]).

O projeto piloto *Saberes da Terra* foi realizado entre os anos de 2005 e 2007 e, de acordo com o relatório apresentado pela SECADI e pela SETEC em 2008, as ações desenvolvidas foram:

- A formação de cinco mil educandos, com certificação correspondente ao ensino fundamental e qualificação profissional;
- Formação continuada de seiscentos profissionais da educação – professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores – durante a implementação e execução do Programa;
- Construção, em parceria com estados, municípios e movimentos sociais, de uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional, realizando práticas pedagógicas integradas à Agricultura Familiar, à Economia Solidária e ao Desenvolvimento Sustentável contextualizadas nas diferentes realidades e necessidades regionais e culturais.
- A construção de metodologias para a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser replicado de acordo com o contexto de cada estado ou região.
- Produção de Cadernos Pedagógicos que tratam dos Eixos Temáticos do Programa em três estados participantes.
- Quatro Seminários Nacionais de Formação das equipes pedagógicas estaduais (BRASIL, 2008b, p. 6).

Para a primeira turma do *Saberes da Terra* – com 5.060 agricultores de 12 estados – foram liberados R\$10 milhões da União, dos quais R\$6 milhões do MEC, R\$2 milhões do MTE e outros R\$ 2 milhões do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Além da parceria dos ministérios, o programa tem a cooperação de estados, municípios, organizações não-governamentais e movimentos sociais do campo.

2.3 ProJovem Integrado

Com a proposta de ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e sem formação profissional, foi lançado, em 2007, o *ProJovem Integrado*, concebido a partir da integração dos programas:

- a) *Agente Jovem*, do MDS;
- b) *ProJovem da Casa Civil*;
- c) *Saberes da Terra e Escola de Fábrica*, do MEC e
- d) *Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã*, do MTE.

Conduzida pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Presidência da República, a integração também elevou de 15 a 24 anos para 15 a 29 anos, a faixa etária dos beneficiários e seu objetivo declarado foi o de reintegrar esses jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer (BRASIL, 2008b).

Quanto a esta ampliação da faixa etária dos beneficiados, à exceção do mencionado no item 6 da Exposição de Motivos 74 – que apresentou à Presidência da República a proposta de integração do *ProJovem* –, o fato gerador desta mudança não consta:

- a) do texto da Lei nº 11.326/2006 (BRASIL, 2006b, p. 1) que estabelece as diretrizes para a formulação da *Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais*;
- b) da Lei nº 12.512/2011 (BRASIL, 2011d, p. 1) que institui o *Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais*; altera as Leis nº 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006;
- c) da Medida Provisória nº 535/2011 (BRASIL, 2011f, p. 1), que deu origem à Lei nº 12.512/2011 e
- d) bem como não consta da EMI nº 01/2011¹⁴ (BRASIL, 2011c) apresentada à Presidência da República como evidência da necessidade de se instituir o *Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais* que resultou na Lei que regulamenta tal matéria (BRASIL, 2011d, p. 1).

¹⁴ Cf. Anexo A.

No item 6 da EM 74, citado anteriormente, apresentado como “um ponto relevante desta proposição”, a ampliação da idade é proposta com a justificativa de que

vem a introduzir no Brasil um padrão internacional de conceituação de Juventude, no qual podemos detectar três grandes grupos: os Adolescentes-Jovens (15 a 17 anos), os Jovens-Jovens (18 a 24 anos) e os Jovens-Adultos (25 a 29 anos). Apesar de saber que qualquer definição seria arbitrária e questionável, optasse, desta forma, por atender um extrato maior da sociedade, buscando propiciar oportunidades para um contingente cada vez maior de cidadãos (BRASIL, 2007b).

A gestão do *ProJovem* foi definida como sendo de responsabilidade compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude (responsável pelo *ProJovem Urbano*) e os ministérios da Educação (*ProJovem Campo*), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (*ProJovem Adolescente*) e do Trabalho e Emprego (*ProJovem Trabalhador*). Anteriormente, em seu somatório, os programas atendiam 467 mil jovens e, com a integração, o governo se propôs a atender 3,5 milhões de jovens até 2010, com previsão de investimentos de R\$ 5,4 bilhões, conforme descrito nas Tabelas 3 (vagas) e 4 (recursos), respectivamente.

Tabela 3 - Quantidade de vagas oferecidas pelo *ProJovem Integrado*

ProJovem	2008	2009	2010	Total
Urbano	250.000	300.000	350.000	900.000
Campo	35.000	70.000	85.000	190.000
Trabalhador	320.000	334.400	349.448	1.003.848
Adolescente	498.175	172.025	828.375	1.498.575
Total	1.103.175	876.425	1.612.823	3.592.423

Fonte: Brasil ([2011]).

Assim, a partir de 1º de janeiro de 2008, o *ProJovem* passou a ser regido pela Lei nº 11.692¹⁵ que definiu, em seu artigo 2º, que o programa “destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano”, passaria a ser

¹⁵ A Lei nº 11.692 foi editada em 10 de junho de 2008 a partir da conversão da Medida Provisória nº 411-7 de 28 de dezembro de 2007 que, por força de Lei (garantida pelo artigo 62 da Constituição Federal de 1988) regeu o *ProJovem* entre 1º de janeiro de 2008 e 10 de junho do mesmo ano, quando a Lei nº 11.692 foi sancionada pela Presidência da República.

desenvolvido por meio de quatro modalidades:

- I - ProJovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;
- II - ProJovem Urbano;
- III - ProJovem Campo Saberes da Terra; e
- IV - ProJovem Trabalhador (BRASIL, 2008a).

A execução e gestão do programa, como descrito no artigo 3º, permaneceram sob a responsabilidade conjunta da Secretaria-Geral da Presidência da República e as coordenações, passaram a ser dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, “observada a intersetorialidade, sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades da administração pública federal” (BRASIL, 2008a).

A partir desta data (jan. 2008) fica instituído o Conselho Gestor do ProJovem, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República e também foram definidas as Coordenações das modalidades, sendo que o *ProJovem Campo – Saberes da Terra* passou a ser coordenado pelo MEC. A transferência de recursos para a execução do *ProJovem Campo* permaneceu sob a responsabilidade do FNDE.

Tabela 4 - Previsão de recursos para as quatro modalidades do *ProJovem* (2008 a 2010)

ProJovem	2008	2009	2010	Total
Urbano	392.260.001	575.970.321	658.890.816	1.729.561.137
Campo	95.000.000	276.200.000	407.171.428	778.371.428
Trabalhador	472.730.185	580.961.090	607.043.072	1.744.371.162
Adolescente	263.017.407	379.285.144	528.446.197	1.197.731.341
Total	1.223.007.593	1.812.416.555	2.201.551.513	5.450.035.068

Fonte: Brasil ([2011]).

Com a edição do Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011, que alterou o Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008 – que até então regulamentava o *ProJovem* – alteram-se as coordenações do programa, conforme a nova redação do parágrafo único de seu artigo 1º:

O ProJovem Adolescente Serviço Socioeducativo será coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o ProJovem Urbano e o ProJovem Campo Saberes da Terra pelo Ministério da Educação, e o ProJovem Trabalhador pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2011b).

Dito de outra forma, o *ProJovem Urbano* deixa de ser coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e junta-se ao *ProJovem Campo - Saberes da Terra* sob a coordenação do MEC. Ainda que não seja apresentado formalmente como justificativa para as alterações propostas para as coordenações das modalidades do *ProJovem*, o item 3 da EM 74/2007 informa à Presidência da República que

uma demonstração clara dessa integração, pode ser vista na padronização do valor da bolsa a ser paga aos beneficiários de três das quatro modalidades do programa, destinadas a jovens com mais de 18 anos, que passa a ter um valor único de r\$100,00. Isto evitará uma concorrência desnecessária entre os programas e possibilitará ao jovem seguir uma sequência lógica na possível transição entre as modalidades do ProJovem. Ressalta-se, que esta bolsa não será paga no ProJovem adolescente serviço socioeducativo, devido sua associação ao “benefício variável” que passa a ser pago pelo programa bolsa família – PBF para famílias com adolescentes de 15 a 17 anos. (BRASIL, 2007b, p. 1).

Ressalta-se que as demais alterações legais decorrentes desta nova redação, constantes do Decreto nº 7.649/2011, não sendo atinentes ao objeto de estudo, não são aqui destacadas, mas sim, especificamente, aquelas referentes ao *ProJovem Campo – Saberes da Terra*.

2.4 ProJovem Campo – Saberes da Terra

Usualmente definido como “programa de escolarização de jovens agricultores(as) familiares em nível fundamental na modalidade de EJA, integrado à qualificação social e profissional”, o *ProJovem Campo – Saberes da Terra* surgiu no âmbito da SECADI¹⁶ e da SETEC, ambas do MEC, como proposta de política educacional específica adequada às características, necessidades e à pluralidade de gênero, raça, etnia, cultura, economia, diversidade territorial e política, dentre outras particularidades dos povos do campo¹⁷, aliada à construção de uma política nacional

¹⁶ Na estrutura regimental do MEC estabelecida pelo Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007, que vigorou até 2011, o surgimento do *ProJovem* se deu no âmbito da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, com a edição do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹⁷ Na redação do projeto base do *ProJovem Campo* a então SECAD considerou “povos do campo” como sendo o conjunto dos agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros povos que lutam pela afirmação dos seus direitos do campo.

para a juventude em que os jovens residentes das regiões rurais fossem reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos.

Em sua primeira versão, após o projeto piloto *Saberes da Terra*, o *ProJovem Campo*, lançado em 2008, recebeu o nome de *Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares*. No ano seguinte – na versão 2009 – sua denominação mudou para *Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional*.

Além do MEC, por intermédio da SECADI e da SETEC, integram-se nesta ação, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)¹⁸ por meio da Secretaria Especial de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Presidência da República, anteriormente citada. O Quadro 2 apresenta a estrutura organizacional do MEC e suas alterações relativas à inclusão das diretorias ligadas à educação do campo, após a implantação do *ProJovem Campo*, ou seja, após 2005. As ações políticas direcionadas à educação do campo anteriormente implementadas, ocorreram no âmbito de outras diretorias e instrumentos normativos como a Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental e Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo.

A implantação do *ProJovem Campo* – *Saberes da Terra* foi, em parte, justificada pela síntese dos indicadores resultantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE, divulgada no ano de 2006, os quais revelaram que havia no país mais 6 milhões de jovens agricultores com idade entre 18 e 29 anos, cujos níveis de escolaridade eram significativamente inferior aos dos jovens que vivem nas cidades, fato este, claramente demonstrado pelas pesquisas populacionais e educacionais.

¹⁸ Por intermédio da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, a Presidência da República extinguiu o MDA e transferiu suas competências para o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Posteriormente, o Decreto nº 8.865, de 29 de setembro de 2016 – que revoga o Decreto nº 8.780, de 27 de maio de 2016 - transferiu a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, então alocados à data no Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário para a Casa Civil da Presidência da República.

Quadro 2 - Política de educação do campo na estrutura regimental do MEC

Decretos	Secretaria / Diretorias
nº 6.320/2007 Revogado pelo decreto nº 7.480 16/05/2011	Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) 1. Educação para a Diversidade; 2. Políticas da Educação de Jovens e Adultos; 3. Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais; 4. Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
nº 7.480/2011 Revogado pelo Decreto nº 7.690/2012	Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) 1. Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; 2. Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; 4. Políticas de Educação Especial;
nº 7.690/2012 Em vigência	Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) 1. Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais; 2. Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Políticas de Educação Especial; 5. Políticas de Educação para a Juventude;

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2007a, 2011a, 2012, grifo nosso).

No projeto destacam-se dados desta mesma PNAD, divulgada em 2006, que mostraram que mais um milhão e seiscentos mil – exatos 1.641.940, o que equivalia a 26,16% dos jovens residentes no campo à época, não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental e próximo de quatro milhões, precisamente 3.878.757, segundo o documento, ou 61,80%, não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental¹⁹. Enquanto que, conforme demonstrado na Tabela 5, para os jovens que residem nas áreas urbanas, respectivamente 18% e 30%, dos mesmos não concluíram os dois segmentos do ensino fundamental.

¹⁹ Desde 2006, a duração do ensino fundamental, que até então era de oito anos, passou a ser de nove anos. A LDB foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária nº 11.274/2006, e ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010. O ensino fundamental passou então a ser dividido da seguinte forma: anos iniciais compreendem do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade e anos finais compreendem do 6º ao 9º ano (BRASIL, 1996, 2006a).

Tabela 5 - Percentual de jovens que não concluíram o ensino fundamental

Áreas	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Urbanas	18,00%	30,00%
Rurais	26,16%	61,80%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da PNAD (IBGE, 2016).

O *ProJovem Campo – Saberes da Terra*, de acordo com o artigo 14 da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, tem como objetivo

elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento (BRASIL, 2008a).

Merece destaque o fato de que a elevação da escolaridade proposta no documento, de modo particular, que se refere especificamente à conclusão do ensino fundamental, encontra-se referenciada em atividades curriculares e pedagógicas definidas em conformidade com o estabelecido nas *Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo* (BRASIL, 2002). Para cumprir este propósito de dar acesso à escolarização e à qualificação social e profissional aos jovens agricultores(as) familiares excluídos do sistema formal de ensino e do mercado formal de trabalho, como definido no projeto base, o *ProJovem Campo* surgiu com os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores (as) familiares;
- ✓ Estimular o desenvolvimento sustentável como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos no campo;
- ✓ Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à modalidade de EJA no campo;
- ✓ Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo para Educadores (as) envolvidos no Programa;
- ✓ Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados ao desenvolvimento da proposta pedagógica;
- ✓ Estimular a permanência dos jovens na escola por meio da concessão de auxílio financeiro (BRASIL, 2008b, p. 20).

No artigo 1º da Lei interministerial nº 12.513, sancionada pela Presidência da República em 26 de outubro de 2011, que institui o *Programa Nacional de Acesso ao*

Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – e o *Plano de Custeio nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)* – e dá outras providências, verifica-se na sua definição que o Pronatec se destina a ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica e – no que concerne aos jovens e adultos do campo – dentre seus objetivos, está o de "estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda" (BRASIL, 2011e), em alusão à possibilidade de que os egressos do programa encontrem trabalho formal, dignamente remunerado. Para os matriculados no programa, a referida lei prevê a concessão de bolsas de auxílio financeiro, sendo a bolsa-formação estudante destinada a alunos do nível médio e para formação de professores; e a bolsa-formação trabalhador "destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional" (BRASIL, 2011e). Por sua vez, o artigo 2º da mesma lei, define que o Pronatec atenderá prioritariamente:

- I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - trabalhadores;
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011e).

O parágrafo 1º do artigo 2º, especifica que entre os trabalhadores referidos no inciso II, acima citado, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, agricultores, extrativistas e pescadores, o que coincide com os sujeitos descritos como aqueles a quem se destina o *ProJovem Campo* – ou a educação do campo, de modo geral.

Entretanto, sobre a natureza da "formação inicial e continuada ou qualificação profissional", em si, tem-se tão somente, na referida lei, que serão relacionados pelo MEC e que devem ter carga horária mínima de 160 horas.

Lê-se no inciso II, do parágrafo 2º, do artigo 6º que deverá ser atendido o requisito de "excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação" e, para tanto, o MEC "definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de

produtividade e competitividade da economia do País", referindo-se à esta "qualificação profissional inicial de agricultores (as) familiares" (BRASIL, 2011e). De modo geral o documento normatiza a relação entre as instituições privadas ofertantes dos cursos e o MEC, regulamenta o repasse de verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para estas instituições a título de concessão de bolsas, entretanto, não especifica os conteúdos – ou mesmo as linhas gerais – para a chamada "qualificação profissional inicial" aos agricultores, proposta no programa. Tampouco o texto refere à participação dos agricultores, ou de seus, representantes, na elaboração dos conteúdos.

Para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da bolsa-formação estudante, no âmbito do Pronatec, esta lei (BRASIL, 2011e) foi alterada pela Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013²⁰, que em seu artigo 6º-A, determina que

A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2013a).

O valor da bolsa, é regulamentado pelo parágrafo 4º (também do artigo 6º), sem, entretanto, definir os valores a serem transferidos aos ofertantes da rede privada de ensino.

Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no caput correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço (BRASIL, 2013a).

Este posicionamento coincide com o exposto no *Relatório do BIRD sobre o Desenvolvimento Mundial de 2008* – ano de implantação do ProJovem Campo – Saberes da Terra – que, ao tratar dos "instrumentos eficazes no uso da agricultura para o desenvolvimento", sobre a educação, especificamente, após afirmar que a educação básica na zona rural se desenvolve de forma mais lenta do que nas áreas urbanas, descreve que

²⁰ Conversão da Medida Provisória nº 593, de 2012.

nos locais onde a demanda por educação está relativamente atrasada dentro dos domicílios rurais, é possível melhorá-la por intermédio do condicionamento das transferências de dinheiro (como em Bangladesh, Brasil e México) à freqüência escolar. Entretanto, cada vez mais, é a qualidade do ensino rural que exige o maior avanço, com a educação planejada principalmente para incluir o treinamento vocacional que pode fornecer competências técnicas e de negócios que sejam úteis na nova agricultura e na economia rural não-agrícola (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 9).

Para o professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus de Januária - MG, Ronaldo Sampaio, o tema da qualificação profissional de trabalhadores tem sido amplamente abordado de forma atrelada ao conceito de empregabilidade e das novas configurações do mundo do trabalho, seja este urbano ou rural, sem, contudo, discutir as resultantes desta proposta sobre a vida dos trabalhadores. Na academia, por sua vez, o tema ainda é pouco abordado, restringindo-se aos estudos e análises de planos e programas oficiais tais como o *Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador* (PLANFOR) e *Plano Nacional de Qualificação* (PNQ) que, segundo o pesquisador, surgiram no contexto de transformações no mundo do trabalho. “Os estudos realizados até então, geralmente, não abordam os impactos dessas políticas na vida dos seus beneficiários, tampouco sobre as influências desses programas na organização produtiva e social de seu público-alvo” (SAMPAIO, 2013, p. 17).

De acordo com o relatório *Estatísticas do meio rural 2008*, elaborado pelo Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), vinculado ao MDA, o número de pessoas ocupadas com atividades agrícolas segundo a posição na ocupação, ou seja, o número de empregos no campo, entre os anos de 1991 e 2006 (Tabela 6), foi decrescente, em detrimento do aumento dos desempregados, dos que trabalham por conta própria, somados aos que "empreendem" – ou seja, os empregadores – e dos que trabalham para prover o próprio consumo, além do grande contingente dos que trabalham sem remuneração, que serão abordados no capítulo 4, quando será tratada a realidade do trabalho em condições análogas à de escravidão.

Tabela 6 - Evolução do número de pessoas ocupadas em atividades agrícolas segundo a posição na ocupação – Brasil 1981-2006 (em 1.000 pessoas)

Posição na ocupação	1981	1990	1998	2001 ⁽¹⁾	2004	2006
Empregados	4.874	5.236	4.187	4.473	4.892	4.773
Conta própria	4.048	4.372	4.370	4.193	4.642	4.370
Empregadores	462	660	458	500	550	521
Não remunerados	3.916	3.912	4.342	3.847	4.262	3.559
Trabalhador na produção para o próprio consumo	-	-	2.978	2.904	3.387	4.041
TOTAL	13.300	14.180	16.335	15.917	17.734	17.264

Fonte: DIEESE (2008, p. 103).

(1) Dados de 2001 revistos com base na PNAD 2004

Esta realidade, desconhecida pelos “contemplados pelos programas de capacitação do governo”, é desvelada em *Teoria e educação no labirinto do capital* pelos pesquisadores Gaudêncio Frigotto, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Maria Ciavatta, professora da Universidade Federal Fluminense, que, corroborando a tese do sociólogo Ricardo Antunes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), de que a subordinação do trabalho ao capital, em um contexto de “concentração de riqueza, de conhecimento e poder”, ocorre de forma cada vez de mais intensa, complexa e diversificada que, embora os trabalhadores “qualificados” ampliem seus “atributos intelectuais”, exigidos pelo “mercado”, não encontram trabalho, tampouco que seja formal e dignamente remunerado, pois

o sistema produtivo necessita apenas de uma pequena parcela de trabalhadores “estáveis” combinada com a grande massa de trabalhadores de tempo parcial, terceirizados, ou aqueles que, por não serem imediatamente necessários à produção, são compelidos a ser trabalhadores “independentes” que se autoempregam, ou “patrões de si mesmos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014, p. 47-48, grifo dos autores).

Isto porque, complementam os autores, as estatísticas atuais são incontestáveis: “aumenta-se a produtividade da economia sem ampliar, na mesma proporção, a necessidade de empregar trabalhadores” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014, p. 43).

Entretanto, com a proposta de criar o prometido “sistema público de emprego” – como será apresentado na seção 4.1 –, de acordo com o artigo 15 da lei que o cria, o ProJovem Campo – Saberes da Terra foi concebido para atender aos “jovens com

idade entre 18 e 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, que não tenham concluído o ensino fundamental e que cumpram os requisitos previstos no Art. 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006”, apresentados a seguir, na seção 2.5.

No projeto base do *ProJovem Campo* – versão 2008 –, a ampliação da faixa etária dos beneficiados adequa-se ao redesenho do novo programa, em razão do fato de que este passa a ser componente de duas políticas de Estado: de educação do campo e de juventude, sendo “ambas indispensáveis para a qualificação social, formação profissional e construção da autonomia dos jovens do campo” (BRASIL, 2009, p. 7). Quanto às condições para receber apoio financeiro de R\$100,00 para a permanência no programa, o artigo 20º da Lei nº 11.692 (BRASIL, 2008a) alterou o artigo 3º da Lei nº 10.836 (BRASIL, 2004a) – que trata dos critérios para o pagamento de benefícios do Governo Federal –, reduzindo de 85% para 75% de frequência escolar do aluno ter direito ao benefício.

A meta definida para o programa foi a de atender 275 mil jovens agricultores familiares de 21 estados brasileiros, nas cinco regiões (Quadro 3), até o ano de 2011, distribuídos da seguinte forma: 35 mil jovens em 2008; 70 mil em 2009; 85 mil em 2010; e 85 mil jovens em 2011.

Quadro 3 - Estados que ofereceram turmas do *ProJovem Campo* em 2008

Região	Estados
Centro-Oeste	Mato Grosso e Mato Grosso do Sul
Nordeste	Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe
Norte	Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins
Sudeste	São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo
Sul	Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná;

Fonte: Brasil (2008b).

Observa-se que não ofereceram turmas na edição de 2008 do *ProJovem Campo*, os estados do Acre e Roraima, na região Norte; Goiás e Distrito Federal no Centro-Oeste; e do Rio de Janeiro, na região Sudeste.

Para a concepção do projeto político-pedagógico e implementação do *ProJovem Campo – Saberes da Terra* (BRASIL, 2008b, p. 21-22), foram considerados os seguintes pressupostos:

- ✓ A educação como direito dos jovens do campo;
- ✓ A educação de jovens na modalidade de EJA como elemento constitutivo da política pública nos sistemas de ensino;
- ✓ A educação de jovens como estratégia de fortalecimento do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- ✓ A escolarização, o trabalho e a qualificação social e profissional como direito dos jovens do campo;
- ✓ A educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, de orientação sexual e socioambiental;
- ✓ A existência de sujeitos sociais que possuem projetos políticos e pedagógicos próprios.

Por sua vez, os princípios político-pedagógicos que sustentam e norteiam o *ProJovem Campo*, declarados no projeto base de 2008 (BRASIL, 2008b), orientam-se pelas referências para uma *Política Nacional de Educação do Campo* e pelas DCN, e são os seguintes:

- a) a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- b) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- c) a compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos;
- d) a escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- e) a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- f) a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino;
- g) o trabalho como princípio educativo e
- h) a pesquisa como princípio educativo.

Estes elementos, em seu conjunto, formam o arcabouço teórico e constituem a referência para a estrutura curricular do *ProJovem Campo*.

O currículo proposto no projeto base de 2008, como expresso no documento, é apresentado não como algo preconcebido e, diferentemente de uma proposta pronta e acabada, ele “orienta-se pelo diálogo constante com a realidade, na interação dos sujeitos com a comunidade, estruturando-se em questões desencadeadoras que articulam os conteúdos a partir da realidade prática dos alunos” (BRASIL, 2008b, p. 36). Citando o PNQ 2003-2007, o documento propõe que a educação integral do/a trabalhador/a supere as práticas de qualificação profissional voltadas para o treinamento operacional, imediatista, segmentado e pragmático. Assim, sobre a

qualidade pedagógica do que se propõe, o projeto enumera duas características que a concepção de currículo integrado requer dentre as oito constantes do PNQ 2003-2007, a saber:

- Um projeto pedagógico que tenha como eixos gerais articuladores os temas do trabalho e da cidadania, para propiciar aos educandos/as uma articulação virtuosa entre sua inserção no mundo do trabalho e sua participação social e política;
- Uma construção curricular que envolva as dimensões técnico-científica, sociopolítica, metodológica e ético-cultural (BRASIL, 2008b, p. 36-37).

Tomando como foco o jovem agricultor familiar, entendido no projeto como sujeito histórico, e consideradas suas problemáticas e potencialidades, o programa *Saberes da Terra* anuncia basear-se na construção de um currículo que tem como principal referência “a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e, em âmbito maior, do Estado e do País” (BRASIL, 2008b). Entendida como formação integrada, esta abordagem propõe-se a

atender a uma formação geral aliada à qualificação social e profissional aportada em percursos formativos, na qual “a atualização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo sempre em mudança, deve necessariamente reconhecer, por um lado, o saber acumulado pelos (as) agricultores (as) familiares em sua cultura e sua trajetória e, por outro, a dimensão tecnológica e organizacional cada vez mais presente no campo (BRASIL, 2008b, p. 37).

Como resultantes da formação integrada proposta – cuja realização se condiciona à necessidade de se “construir pontes entre os saberes da escolarização geral e os da qualificação social e profissional” –, o projeto indica que alunos participantes do *ProJovem Campo*, terão garantidas a

(re-)significação e/ou apropriações decorrentes das tecnologias específicas; dos processos de transformação presentes no campo; das temáticas de gestão e de controle dos processos produtivos; e da organização do trabalho e da organização da produção, em constante diálogo com as áreas de estudo que compõem o ensino fundamental (BRASIL, 2008b, p. 37).

Por fim, no projeto se lê que organização curricular está fundamentada no eixo curricular articulador *Agricultura familiar e sustentabilidade* e que este dialogará com

os eixos temáticos, que são:

- a) *Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia;*
- b) *Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial;*
- c) *Sistemas de produção e processos de trabalho no campo e*
- d) *Economia solidária e*
- e) *Cidadania, organização social e políticas públicas.*

Os eixos temáticos, de acordo com o exposto no projeto base, compõem partes integradas que se articulam entre si e com o eixo articulador *Agricultura familiar e sustentabilidade*, como representado na Imagem 1.

Imagen 1 - Estrutura do currículo



Fonte: Adaptado de Brasil (2008b).

A partir do eixo curricular articulador, *Agricultura familiar e sustentabilidade*, o projeto propõe o desdobraamento dos conhecimentos que “garantam uma consistente base teórica e o desenvolvimento de habilidades e competências gerais do ser humano – científicas, pedagógicas, técnicas, éticas, morais, políticas e estéticas” (BRASIL, 2008b, p. 40) e chama as áreas de: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias a dialogar com os eixos temáticos descritos.

Estas áreas, como proposto no documento,

estabelecem um diálogo entre si ao mesmo tempo em que cada uma delas contribui para ampliar a compreensão das práticas sociais como produtoras de significados, servindo de referência para que as áreas de estudos re-signifiquem o conteúdo de sua contribuição na explicitação da temática estudada. (BRASIL, 2008b, p. 40).

Dessa forma, propõem-se que sejam construídas problemáticas que possibilitem perceber as relações entre as áreas do conhecimento e os eixos temáticos e, como exemplo, apresenta os seguintes questionamentos:

- Quais as contribuições das Ciências Sociais, das Ciências da Natureza, das Linguagens e das Linguagens Matemáticas entre outras, para a compreensão e explicação dos conhecimentos presentes nos eixos temáticos?
- Quais as articulações desses conhecimentos com o Arco Ocupacional?²¹ (BRASIL, 2008b, p. 42).

Como anunciado anteriormente, o currículo não é apresentado como algo previamente definido e sim como uma construção coletiva, elaborada colaborativamente. Assim, cada instituição participante, ao elaborar o projeto educativo juntamente com alunos, professores e membros de organizações sociais, dentre outros atores, promove estratégias para definir as atividades que apresentam possibilidades na região ou aquelas que, potencialmente, poderão ser desenvolvidas. Fundamentalmente, as escolas devem

estabelecer mecanismos de análise para determinar aquilo que não está sendo desenvolvido, mas que existem possibilidades concretas ou interesse em desenvolver; os educadores e professores por meio de consulta aos educandos poderão definir quais atividades serão escolhidas como tema de estudo (BRASIL, 2008b, p. 41).

Com o propósito de contemplar a realidade local para a reunião dos elementos de composição do currículo, o arco *Produção Rural Familiar* foi concebido pela

²¹ Arco ocupacional é um conjunto de atividades diversas, de base técnica comum, realizadas pelos agricultores familiares para o desenvolvimento de sua qualificação profissional inicial. Estes arcos devem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços) o que, segundo a proposta, garante uma formação mais ampla e aumenta as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a, seja como agricultor familiar, assalariado, autoempregado ou associado/cooperativado (economia solidária). Nota do autor.

composição de cinco ocupações e se propõe a ser o eixo orientador e facilitador do processo de formação social e profissional propostos. As ocupações descritas no arco (Quadro 4) têm como base a Resolução nº 4 do CNE (BRASIL, 1999).

Quadro 4 - Ocupações do arco *Produção Rural Familiar*

Arco	Ocupações
Produção Rural Familiar	1. Sistemas de Cultivo
	2. Sistemas de Criação
	3. Extrativismo
	4. Agroindústria
	5. Aquicultura

Fonte: Adaptado de Brasil (2008b).

A proposta prevê que no arco *Produção Rural Familiar* devem ser contemplados, de modo transversal, estudos nas áreas de meio ambiente, gestão e administração. “Os conteúdos do currículo do ensino formal são trabalhados em um processo de reflexão e aprofundamento das questões desencadeadas pelos temas específicos de cada grupo de educandos” (BRASIL, 2008b, p. 41-42). É igualmente descrito na proposta que “os conceitos desenvolvidos nos cursos dialogam com a experiência vivida pelo/a agricultor/a familiar”, conforme a proposta da alternância que, de acordo com o apresentado, fundamenta a estrutura curricular do projeto (BRASIL, 2008b, p. 41-42).

Ainda na seção 2.1 do projeto base do programa *ProJovem Campo*, versão 2008, que trata da “educação no meio rural brasileiro”, lê-se que o *ProJovem – Campo Saberes da Terra* surge em um contexto histórico de mobilização que objetiva a garantia dos direitos públicos dos povos do campo e constitui-se em um desafio

por se tratar de um Programa que representa uma inovação para o conjunto de políticas da educação nacional, caracterizado por uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento do campo. (BRASIL, 2008b, p. 15).

Por outro lado, como será discutido em *Educação do campo e movimentos sociais* (capítulo 4), os programas e ações sociais e educacionais para os povos do campo implementados pelo Estado surgem, seguramente, em um ambiente de contradições e disputas político-ideológicas, ainda que apresentado, oficialmente, como ações de atendimento, por parte do governo, às reivindicações dos movimentos

sociais e sindicais ligados à causa das populações residentes nas áreas rurais do país.

Cabe, por ora, observar que, “desenvolvimento do campo” na definição oficial do *ProJovem Campo*, com efeito, pode suscitar diversas interpretações e, fundamentalmente, pode implicar em resultados adversos ao final da execução da proposta em questão. Como conceito polissêmico (empregado em política pública), o termo necessita de elementos e referências específicos que evitem imputar à semântica possíveis distorções e distanciamentos. Por outro lado, evita-se, neste trabalho, a renúncia ao conceito como propõem os autodenominados pós-modernos sob a alegação de que “desenvolvimento” tem se convertido em armadilha ideológica (SACHS, 2008), construída para perpetuar as relações de dominação dentro e entre os países.

Neste sentido cumpre ressaltar que a ideia de desenvolvimento assentida neste estudo, distingue-se daquela que se apresenta como estratégia de cooptação usada pelas forças hegemônicas que, ao emprestar aos mecanismos de reprodução do capital uma face humana e generosa, constrói e difunde concepções de desenvolvimento, cobertas com um verniz social, atraentes e mesmo sedutoras sem, entretanto, apontar elementos consistentes e claros sobre reais desdobramentos – e quais os efetivos beneficiados –, bem como as circunstâncias e intenções (eventualmente não reveladas) que sustentam as relações sociais, sobretudo na construção de políticas e planos de governo. Atreladas às possibilidades liberais e aos direitos constitucionais, tais concepções povoam documentos e programas oficiais, tal como expresso no *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), objeto de discussão, na seção 3.2, do capítulo 3. Antes, porém, em seguida, passa-se à apresentação da versão mineira do *Saberes da Terra*, recorte específico da análise proposta.

2.5 ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas

Como objeto de estudo, adota-se o *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, que é a versão do *ProJovem Campo* nacional, implantado na rede de ensino do estado de Minas Gerais, pela Secretaria de Estado da Educação, em julho de 2008.

Coordenado pela SEE mineira, por meio das Subsecretarias de

Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos, em conformidade com a proposta nacional, descrita anteriormente, o programa é direcionado à educação de jovens e adultos, na faixa etária de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, e que cumpram os requisitos do artigo 3º da Lei nº 11.326/2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da *Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais*. O artigo em questão determina as seguintes condições para ingresso dos alunos no *ProJovem Campo*:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais²²;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011);
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

(BRASIL, 2006b, grifo do autor).

Cumpre ressaltar que a, aparentemente simples, alteração na redação do inciso III do artigo 3º, como se vê no texto oficial acima transscrito, pode revelar, de fato, a falta de consensos sobre as condições de vida e de trabalho, do até pouco tempo chamado “homem do campo”. Por outro lado, a situação de extrema pobreza vivida por famílias rurais no país que, por razões objetivas, não conseguem auferir renda como resultado de suas atividades, as deixaria, portanto, inelegíveis para ingressarem no *ProJovem Campo* e, por conseguinte, inaptas a ingressarem no *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*. Assim, a nova redação, que reduziu para “um percentual mínimo” da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento o requisito para participar do projeto, passou a permitir que maior número de famílias pudesse ingressar no

²² Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979, expressa em hectares, e corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável. O módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares sendo, geralmente menor, nas regiões metropolitanas, comparativamente ao módulo fiscal considerado nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Nota do autor.

programa. Esta hipótese encontra ressonância no item 2 da Exposição de Motivos Interministerial, datada de 1º de junho de 2011, enviada à Presidência com os motivos que fundamentaram a edição da Medida Provisória que instituiu o *Programa de Apoio à Conservação Ambiental* e o *Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais*, implementados com a justificativa de contribuir para o aprofundamento das ações de combate à extrema pobreza no Brasil. No documento lê-se que

durante os últimos anos, houve uma redução significativa da população em condições de pobreza e extrema pobreza. Apesar desse esforço, 16,2 milhões de pessoas ainda permanecem em situação de extrema pobreza. No Brasil Rural, 4,8 milhões de brasileiros saíram da condição de pobreza nos últimos anos, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003 e 2009. A renda da agricultura familiar cresceu 33%, três vezes mais que no meio urbano. Das informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, aproximadamente 7,5 milhões de pessoas extremamente pobres residem em áreas rurais, o que significa que, apesar de apenas 15,6 % da população brasileira residir em áreas rurais, quase a metade entre as pessoas em situação de extrema pobreza (46,7 %) está no campo (BRASIL, 2011c).

De acordo com a Orientação Conjunta Sb-Sg nº 01/2009, que normatiza sua implantação no estado, o programa *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, tem o objetivo de “fortalecer e ampliar o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores familiares ao sistema formal de ensino possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional” (MINAS GERAIS, 2009, p. 1).

Para sua consecução foram definidos os participantes e suas respectivas atribuições:

- a) o MEC, por meio da SECADI (então SECAD), como coordenador executivo em âmbito nacional do ProJovem;
- b) o FNDE como responsável pela normatização, assistência financeira em caráter suplementar e monitoramento da aplicação dos recursos financeiros;
- c) a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) responsável pela formação continuada dos educadores e coordenadores em atuação nas turmas do programa;
- d) a SEE/MG, responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros

transferidos pelo FNDE e pelo pagamento dos profissionais (professores e coordenadores) do programa e

- e) os Municípios que aderiram ao programa, com a responsabilidade de identificar a demanda, garantir o transporte escolar e a infraestrutura adequada para realização das atividades pedagógicas (MINAS GERAIS, 2009).

No ano de sua implantação, após a assinatura do *Termo de Compromisso pela SEE/MG* (Anexo C), 52 municípios (Quadro 5), distribuídos em 14 Secretarias Regionais de Ensino, foram autorizadas a oferecer turmas do *ProJovem Campo* em Minas Gerais.

Quadro 5 - SREs com municípios ofertantes do *ProJovem* em Minas Gerais 2008

SRE	Município
Almenara	Águas Vermelhas, Almenara, Jacinto, Monte Formoso, Santo Antônio do Jacinto
Araçuaí	Berilo, Taiobeiras, Itinga
Carangola	Fervedouro
Caratinga	Iapu
Curvelo	Corinto, Lassance,
Diamantina	Angelândia, Capelinha, Gouveia, Itamarandiba, Senador Modestino
Governador Valadares	Frei Inocêncio, Mendes Pimentel, Naque, São Félix de Minas, Tumiritinga, Sobralia, Virgolândia
Janaúba	Mato Verde, Nova Porteirinha, Porteirinha, Catuti, Espinosa, Monte Azul, Montezuma
Januária	Urucuia, Icaraí de Minas
Montes Claros	Bocaiúva, Grão Mogol, Brasília de Minas, Montes Claros, São João da Lagoa, Vargem Grande do Rio Pardo
Muriaé	Miradouro
Paracatu	Natalândia
Teófilo Otoni	Águas Formosas, Ataléia, Crisólita, Ladainha, Malacacheta, Nanuque, Novo Cruzeiro, Ouro Verde de Minas, Padre Paraíso, Poté
Ubá	Ubá

Fonte: Minas Gerais (2009).

Para definir os municípios e implantar o programa, a SEE/MG incluiu os chamados *Territórios da Cidadania* e, para tanto, utilizou-se dos dados referentes ao

IDH territorial²³ e do perfil social da população dessas regiões, além de considerar como parâmetro, o que chamou de municípios/regiões que “trazem em sua constituição a relevante participação social da população do campo com considerável demanda social de agricultores familiares” (MINAS GERAIS, 2009, p. 1).

Lançado pelo Governo Federal também em 2008, o programa Territórios da Cidadania, foi apresentado como uma ação integrada de políticas públicas para reduzir desigualdades e promover a cidadania, por meio da melhoria da renda e da qualidade de vida “a todas as brasileiras e os brasileiros, especialmente do meio rural” (BRASIL, 2008c, p. 2).

A medida, de forma sintética, propõe a integração de políticas públicas e investimentos financeiros, com o objetivo de melhorar o IDH, evitar o êxodo rural e superar as desigualdades regionais.

O Territórios da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações (BRASIL, 2008c, p. 2).

Para a definição dos *Territórios da Cidadania*, foram identificados conjuntos de municípios com características econômicas e ambientais semelhantes e com identidade e coesão sociocultural e geográfica. Estas áreas, maiores que o município e menores que o estado, se caracterizam pela mesma identidade de seus grupos sociais, de suas atividades econômico-financeiras e instituições nelas presentes, o que, em princípio, facilita o planejamento de ações governamentais nessas regiões.

Em 2008, no Brasil, 60 territórios foram definidos e beneficiados com investimentos federais. E até 2010, o governo se propôs a estender para 120 territórios em todo o país e atender a mais de dois milhões de famílias de agricultores familiares, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, famílias de pescadores e outras comunidades tradicionais.

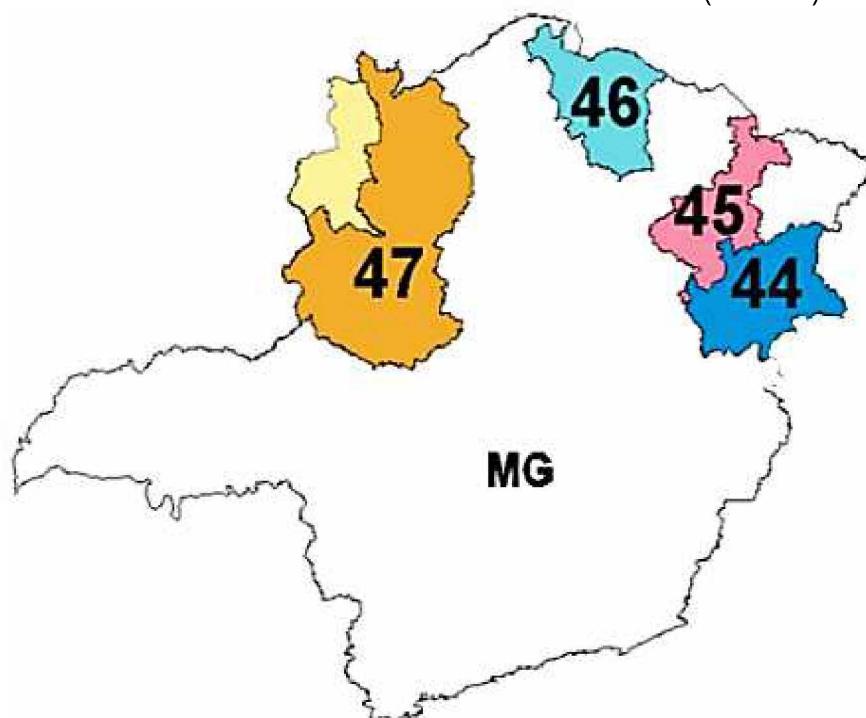
²³ Corresponde à média dos valores dos IDH dos municípios que compõem cada território.

Para a definição do *Territórios da Cidadania*, foram adotados os seguintes critérios:

- menor IDH;
- maior concentração de agricultores familiares e assentamentos da reforma agrária;
- maior concentração de populações quilombolas e indígenas;
- maior número de beneficiários do programa bolsa família;
- maior número de municípios com baixo dinamismo econômico;
- maior organização social;
- pelo menos um território por estado da federação (BRASIL, 2008c, p. 2-3).

No estado de Minas Gerais foram definidos, inicialmente, quatro territórios (identificados por seus números na Imagem 2): Médio Jequitinhonha (Território nº 45), com 19 municípios integrantes; Noroeste de Minas (Território nº 47), composto por 22 municípios; Serra Geral (Território nº 46), com 16 municípios e Vale do Mucuri (Território nº 44), que congrega 27 municípios.

Imagen 2 - Territórios da Cidadania em Minas Gerais (1^a fase)



Fonte: Adaptado de Brasil (2008c, p. 6).

Além destes, implantados na primeira fase do projeto, Minas também integra, juntamente com Goiás e Distrito Federal o território de Águas Emendadas (Território

nº 51) – cuja parte mineira encontra-se em destaque, dentro do Território 47, na Imagem 2 – que abrange 11 municípios, na região de fronteira desses dois estados e do DF. Na segunda fase, foram definidos mais quatro territórios²⁴: Alto Jequitinhonha (20 municípios); Alto Rio Pardo (15 municípios); Baixo Jequitinhonha (16 municípios) e Sertão de Minas (17 municípios).

Ao analisar os dados referentes aos territórios na página eletrônica do MDA, no portal do Governo Federal na internet, visualizam-se associados aos mesmos:

- a) população total do território;
- b) percentual de residentes na área rural;
- c) número de agricultores familiares;
- d) número de famílias assentadas;
- e) comunidades quilombolas e presença de terras indígenas demarcadas e
- f) IDH médio do território, citados como parâmetros para a escolha dos municípios ofertantes. No seu conjunto, mais de 17% dos municípios mineiros fazem parte de um dos atuais oito *Territórios da Cidadania* do estado.

Ainda que descriptiva, nesta seção, é pertinente destacar que, assim como se observa na Imagem 2, que os *Territórios da Cidadania* que abrigam municípios ofertantes do *Saberes de Minas* localizam-se no leste, nordeste, norte e noroeste do estado, constata-se, da mesma forma – na Imagem 3 (Mesorregiões de Minas Gerais), a seguir –, que as mesorregiões²⁵ Nordeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce, Zona da Mata e Central Mineira, abrigam a totalidade dos 52 municípios ofertantes do *ProJovem Campo* em Minas Gerais, no projeto base de 2008.

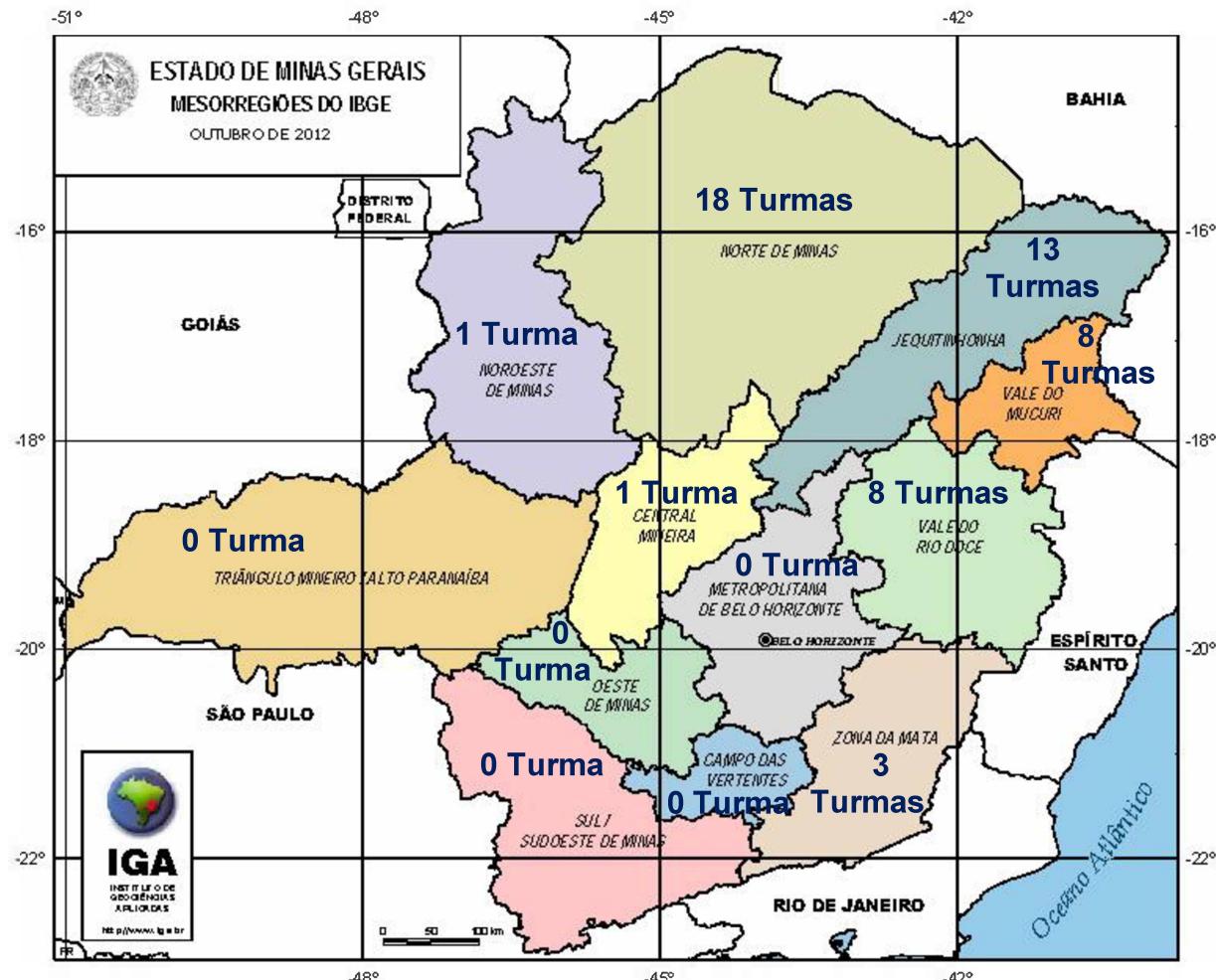
Fora dessas regiões, como representado no mapa (Imagem 2), não houve oferta de turmas do *ProJovem* para a “promoção da qualificação profissional e social”, o que exclui do programa as populações residentes nas áreas rurais da Região Metropolitana (com 105 municípios), Oeste de Minas (44 municípios), Campo das

²⁴Em razão de não se ter encontrado imagem específica da alocação dos quatro territórios da cidadania implantados na segunda fase, optou-se por utilizar o mapa das mesorregiões do estado de Minas para auxiliar na visualização espacial do *ProJovem Campo* no estado (Imagem 2).

²⁵Mesorregião, de acordo com o IBGE, é uma área individualizada, com identidade regional, em uma unidade da Federação. Apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelo processo social, quadro natural, e pela rede de comunicação e de lugares. Sua identidade é construída ao longo do tempo pela sociedade que ali se formou. São utilizadas apenas para fins estatísticos e não são entidades político-administrativas autônomas como estados e municípios.

Vertentes (36 municípios), Sul e Sudeste de Minas (146 municípios) e Triângulo Mineiro (35 municípios) e Alto Paranaíba (31 municípios), em um total de 397 municípios.

Imagem 3 - Turmas do ProJovem ofertadas por mesorregiões mineiras



Fonte: Adaptado de Instituto de Geoinformação e Tecnologia (2012).

A afirmativa oficial de que o arranjo em territórios – que não se constituem em unidades administrativas legais, a exemplo de estados e municípios, portanto informais do ponto de vista político-administrativo –, é uma “estratégia de desenvolvimento regional sustentável” e “garantia de direitos sociais” (BRASIL, 2008c, p. 2), sugere a resolução de todos as questões relativas às demandas e carências dessas populações tais como acesso legal à terra, posse dos demais meios de produção como máquinas e implementos – ou animais e equipamentos de tração dependendo do nível de tecnologia de capital utilizado –, sementes, fertilizantes, acesso ao mercado, e, sobretudo, acesso aos direitos subjetivos garantidos pela

Constituição. De outra forma, trataria de medida superficial para o enfrentamento das desigualdades sociais dessas populações. Mais que a falta de uma “agenda pactuada de ações” como descrito no projeto, a estrutura fundiária e as formas de uso e ocupação das terras, tal como se encontram, a falta do acesso ao crédito e à assistência técnica pública – que são, de fato, diferentes formas de distribuição de renda –, dentre outros problemas, reais, impactam mais fortemente sobre a pobreza e na miséria absoluta das pessoas do campo, citadas como sujeitos da proposta de ação via *Territórios da Cidadania*. Em *Novas interpretações desenvolvimentistas*, Josiane Fachini Falvo, afirma que

a concentração da propriedade rural está na base dos problemas agrários e na gênese da desigualdade social no país. O ineficiente sistema de distribuição e de utilização tornou a posse da terra extremamente polarizada, alheia à melhoria das condições de vida da população ou à seguridade alimentar e nutricional. Historicamente, as barreiras à posse da terra, a ausência de reforma agrária e a introdução agressiva da tecnologia destruíram postos de trabalho no campo e impulsionaram o êxodo rural (FALVO, 2013, p. 19-20).

Esta realidade histórica está no centro das discussões que norteia todo o movimento *Por uma educação do campo* – que será discutido no capítulo 4, – que entende que a luta pela educação é também a luta pela terra.

Para a assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), pesquisadora Roseli Caldart, a educação do campo

se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a educação do campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART, 2004, p. 13).

Para a pesquisadora essa afirmativa tem se constituído na principal oposição entre o movimento *Por uma educação do campo* e a educação rural, referindo-se à forma de educação proposta pelo governo para a população trabalhadora do campo, “de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas”, completa Caldart (2004, p. 13).

Para Caio Prado Jr. a “questão agrária no Brasil”, remonta, obrigatoriamente, aos anos de 1964, quando as pressões populares pela reforma agrária e por avanços nas relações de trabalho no campo, dentre outras iniciativas que, em sua concepção, voltavam ativamente para a renovação socioeconômica do país e para a elevação dos padrões populares para níveis condizentes com o mundo moderno, foram abafadas pela força do regime militar, em nome da “segurança nacional” e para dar lugar ao “milagre desenvolvimentista” (PRADO JUNIOR, 1979, grifo nosso).

Trata-se do enquadramento, ou antes, tentativa teórica de enquadramento da reforma agrária brasileira num suposto processo sócio-econômico que significaria, assim se predestina, a transição de "restos feudais" ou "pré-capitalistas", para uma nova etapa capitalista e progressista. Ora, essa concepção que se apresenta, além de muito confusa e vacilante, em diferentes variantes, tem levado a conclusões, às vezes simplesmente utópicas e irrealizáveis, decalcadas em modelos europeus de passados séculos, como seria uma sumária distribuição de terras entre "camponeses" — note-se bem, camponeses na acepção daqueles modelos que não são o caso da maior parte dos trabalhadores rurais brasileiros; outras vezes, posições em que se subestimam as medidas voltadas para a regulamentação legal das relações de trabalho rural (legislação rural trabalhista); ou então se confunde a reforma agrária com circunstâncias que dizem respeito a questões tecnológicas e de aperfeiçoamento da exploração agrária brasileira (PRADO JUNIOR, 1979, p. 9-10, grifos do autor).

A terra, no modo de produção capitalista, é, ao mesmo tempo, área produtiva e “local de moradia” dos agricultores que residem e trabalham no meio rural e que têm com este espaço uma relação que vai além das relações de produção, como, nos adverte David Harvey, em *Os limites do capital*, ao afirmar que a terra “serve não apenas como um meio de produção, mas também como uma fundação, como um lugar e um espaço que proporciona uma base de operações – o espaço é requerido como um elemento de toda produção e atividade humana” (HARVEY, 2013, p. 435-436).

Em decorrência, diferentemente do que ocorre com os empreendimentos agropecuários de produção em larga escala nas situações de crise ou de acentuadas quedas nas taxas de lucro a tal ponto que comprometam a lucratividade do investimento, o agricultor familiar, permanece na atividade – e na pequena propriedade que é também sua morada, seu refúgio – mesmo que não haja mercado para seus produtos, mesmo que o preço de venda seja consideravelmente menor que

o da venda, ainda sim, continua a produzir, laborar, existir. Por outro lado, o chamado capital volátil, aqui entendido como o capital internacional que migra facilmente entre os diferentes continentes, aportando-se onde encontra mão de obra dócil, barata, legislação que o proteja e taxas de lucro satisfatoriamente atrativas – tem facilidade para “sair do negócio”, independentemente das questões sociais, e iniciar novo ciclo.

Essa forma dominante do capital trouxe mudanças estruturais também na forma de dominar a produção das mercadorias agrícolas, em todo mundo. Surgiu uma aliança de classe, entre as empresas transnacionais, o capital financeiro (bancos) as empresas de comunicação de massa (mídia burguesa) e os grandes proprietários de terra, para controle da produção de commodities (mercadorias agrícolas padronizáveis), implicando também em controle do mercado e dos preços agrícolas (MUNARIM et al., 2012, p. 4).

Se, como dito, a luta pela educação do campo é, também, como defendido, a luta pela terra, entende-se que uma não faz sentido sem a outra. Emancipação humana e sistema de produção, nessa ótica, são, portanto, duas variáveis de um mesmo sistema e, dessa forma, no presente estudo, estas categorias se interpõem e se inter-relacionam no contexto histórico da criação da política de educação do campo, que se discute a seguir.

3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de se analisarem as políticas públicas de educação e, de modo particular, a que trata da educação do campo, é imperioso ter em mente que o paradigma educacional que inspirou a elaboração da legislação do ensino no país, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, mantém-se hegemônico ainda nos dias de hoje, como advertiu o professor Demerval Saviani, ao tratar do papel do Congresso Nacional na legislação do ensino brasileiro. Em sua análise, o poder dominante, por meio do que intitulou “autoritarismo desmobilizador”, excluiu coercitivamente amplos setores da sociedade civil do processo político. Esta “democracia excludente”, assim denominada pelo autor, “expressou-se através da adoção e difusão da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático cujo pressuposto era a consideração da educação como questão técnica e não política” (SAVIANI, 1987, p. 146). Desta estratégia, afirma Saviani, resultou o processo de desmobilização maciça e compulsória de estudantes e intelectuais do cenário político nacional.

Entretanto, este cenário insere-se num contexto mais amplo, mundial, sobre o qual consideram-se, a este respeito, dois aspectos chave:

- a) os desdobramentos da crise estrutural do modo de produção capitalista sobre as políticas educacionais (seção 3.1) e
- b) o componente social das políticas educacionais para o campo desenvolvidas no país, sobretudo a partir de meados da década de 1980 (capítulo 4).

Esta vertente, aqui proposta, encontra ressonância na assertiva de István Mészáros de que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

3.1 A crise do capital e as políticas públicas de educação

Sobre o primeiro aspecto, partilha-se, neste trabalho, da teoria do geógrafo britânico marxista, David Harvey, sobre a “estranha lógica de comportamento” do fluxo do capital global e as constantes crises do capitalismo, notadamente a partir da década de 1970. E, neste sentido, a correlação de forças entre capital e trabalho é o elemento-chave para o entendimento das condicionantes político-econômicas e

sociais sob as quais encontram-se circunscritas as políticas educacionais, de modo particular, e as condições de vida, como um todo, dos sujeitos dos programas educacionais, objeto da presente pesquisa.

Na obra *O enigma do capital*, Harvey afirma que um dos principais obstáculos ao contínuo acúmulo de capital e à consolidação do poder da classe capitalista no período que antecedeu à grande crise do capitalismo, em escala global, ocorrida nos anos 1970 e início dos anos 1980, foi o trabalho. Isto porque

havia escassez de mão de obra, tanto na Europa quanto nos EUA. O trabalho era bem organizado, razoavelmente bem pago e tinha influência política. No entanto, o capital precisava de acesso a fontes de trabalho mais baratas e mais dóceis. Houve uma série de maneiras para fazer isso. Uma delas foi estimular a imigração. [...] Outra forma foi buscar tecnologias que economizassem trabalho [...] o que criou desemprego. (HARVEY, 2011, p. 20).

Crescer e expandir, definitivamente, são necessidades intrínsecas ao sistema de produção capitalista e “quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças” (MÉSZÁROS, 2011, p. 65). Sob esta premissa básica, em resposta à crise, teve início um amplo processo de reestruturação do capital com o objetivo de recuperar seu ciclo reprodutivo e ampliar suas formas de reprodução, contudo, de acordo com Ricardo Antunes, sem alterar as bases estruturais do modo de produção, cujas consequências, novamente, recaem sobre a força de trabalho.

Embora a crise estrutural do capital tivesse determinações mais profundas, a resposta capitalista a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais²⁶ do modo de produção capitalista (ANTUNES, 2009, p. 38).

Estas ações engendradas pelo capital, em resposta à crise, em escala global, tanto afetaram – e continuam a afetar – diretamente a geografia humana do trabalhador pelo globo, quanto alteram profundamente as condições de vida da classe-que-vive-do-trabalho, na concepção de Ricardo Antunes, em suas comunidades locais, uma vez que esta política “acelera o processo de dissolução dos laços humanos que podem se colocar como empecilhos à expansão do capital e

²⁶Ricardo Antunes refere-se ao controle social da produção, subentendida a expropriação do trabalho e a mais-valia. Nota nossa.

aprofunda a dependência de cada indivíduo ao conjunto da produção capitalista” (MACHADO; MACHADO, 2008, p. 2). Estas alternativas se concretizaram até certo ponto e só não avançaram mais em razão da grande resistência, por parte do trabalho, que insistia em acordos de produtividade, além de outros fatores (HARVEY, 2011), embora, entretanto, conforme advertiu Antunes (2011) ao prefaciar *A crise estrutural do capital*, de István Mészáros, presenciamos hoje a degradação do trabalho formal, contratado e regulamentado, resultado da secular luta por direitos sociais travada pelos operários da era taylorista e fordista, dominante no século XX. Esta forma de trabalho é hoje substituída, em larga escala, pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico” que caracterizam a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, “sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global” (ANTUNES, 2011, p. 13). Por outro lado, os trabalhadores que ainda ocupam postos formais submetem-se a outra forma de valorização do capital, como afirma a coordenadora do *Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade da UFU*, Fabiane Santana Previtali. Ao avaliar as resultantes da introdução de inovações técnicas e organizacionais no processo de trabalho sobre os trabalhadores e o movimento sindical, no contexto da reestruturação produtiva do capital no setor automotivo, a partir da concepção de mais-valia de Marx, a socióloga adverte que, para o capital, a questão é a de como aumentar a produção da mais valia independentemente do prolongamento da jornada de trabalho. A “solução” encontrada pelo capital, afirma a socióloga, foi reduzir o tempo de trabalho necessário – a parte do tempo que o trabalhador utiliza para si mesmo – e aumentar o mais trabalho, que corresponde ao tempo de trabalho para o capitalista.

Portanto, o capital realiza a mais valia relativa através de um processo de mudanças nos meios de produção e métodos de organização do trabalho por meio da aplicação da tecnologia que, por sua vez, reduz o valor da mercadoria e da força de trabalho. Há um estímulo individual do capitalista para a redução do tempo de trabalho necessário que é o barateamento da mercadoria devido à concorrência dos demais capitalistas. (PREVITALLI, 2006, p. 127).

Esta estratégia, adotada inicialmente pelo capital para minimizar os efeitos da crise e manter crescentes as taxas de retorno do investimento, foi prontamente seguida – e acrescida – da movimentação do grande capital para locais de alta

concentração do trabalho excedente. E neste ponto o Brasil surge como destino de investimentos do capital estadunidense que fomentaram a chamada modernização da agricultura brasileira cujo debate, segundo o economista professor da USP, Guilherme Delgado, era calcado no pensamento funcionalista norte-americano e definiu os papéis clássicos da agricultura no desenvolvimento econômico nacional, com as funções expressas de: “liberar mão-de-obra para a indústria; gerar oferta adequada de alimentos; suprir matérias-primas para indústrias; elevar as exportações agrícolas; transferir renda real para o setor urbano” (DELGADO, 2001, p. 161-162). Neste contexto, segundo o autor, somente se reconheceriam problemas ou crise agrícola onde algumas dessas funções não fossem sistemática e adequadamente atendidas. Em decorrência, a crescente exclusão socioeconômica das populações rurais do país acompanhou o processo de degradação intensiva da qualidade de vida desses povos ao redor do mundo, com destaque para as mulheres, como advertiu David Harvey:

as mulheres rurais do Sul global foram incorporadas à força de trabalho em todos os lugares, de Barbados a Bangladesh, de Ciudad Juarez a Dongguan. O resultado foi uma crescente feminização do proletariado, a destruição dos sistemas camponeses “tradicionais” de produção autossuficiente e a feminização da pobreza no mundo (HARVEY, 2011, p. 21).

Este fenômeno global de subsunção da força de trabalho ao capital transnacional com a consequente degradação das condições de vida e total exclusão socioeconômica da população que vive e trabalha no campo, constituiu o terreno fértil para a desmobilização política apontada por Saviani (1987), citada anteriormente, pois, como afirma David Harvey, “o ataque político sobre os movimentos da classe trabalhadora do mundo inteiro reduziu a resistência do trabalhador a níveis muito modestos em quase toda parte” (HARVEY, 2011, p. 60).

Neste sentido, a partir das concepções expostas por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, Machado e Machado (2008), em *Capitalismo, Estado e Educação*, afirmam que esta lógica da expansão do mercado, dentre outras resultantes, implica no aumento da divisão social e técnica do trabalho. Por sua vez, este desenvolvimento da divisão do trabalho, “começa por provocar a separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, e, com ela, a separação de cidade e campo e a oposição dos interesses de ambos” (MARX; ENGELS, 1999, p. 13). Esta oposição de interesses que, segundo os autores, “resulta no desenvolvimento de diferentes grupos

entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos”, stratifica internamente a própria classe trabalhadora conforme o modo como é realizado o trabalho: agrícola, industrial ou comercial. Com efeito, este antagonismo impacta no direcionamento e nos resultados dos programas e ações educacionais implementados pelos governos inseridos no contexto do modo de produção e acumulação em escala global, pois, de acordo com Machado e Machado (2008), as condições da produção social da educação e a lógica do consumo dos bens e serviços a ela relacionados, são, dentre outros, domínios nos quais as condições históricas da globalização interagem com a educação e com o campo educacional.

A educação sofre, claramente, o impacto da globalização, pois a apropriação das forças produtivas humanas no seio e por intermédio da produção globalizada demanda o desenvolvimento de capacidades humanas para seu consumo como energia vital e forma imediata da produção. Demanda, igualmente, que tais capacidades humanas, ao serem empregadas, sejam, também, exauridas, e, às vezes, desperdiçadas e mortificadas (MACHADO; MACHADO, 2008, p. 53).

Assim, defende-se, pelas considerações expostas que, o pano de fundo para o estabelecimento das políticas públicas de educação – neste particular relativo à educação do campo – é, com efeito, o cenário global definido pelos interesses político-econômicos do grande capital. Para a consecução de suas metas, objetivos de curto, médio e logo prazos – com efeitos deletérios sobre gerações e gerações de pobres pelo mundo afora – são definidos e impostos pelas agências internacionais vinculadas aos grandes bancos, “parceiras” nos projetos de “desenvolvimento”, a serem fielmente cumpridas pelos “mutuários”, como se apresentará na seção 3.3 – sobre a influência do capital internacional na política de educação em Minas Gerais, após a análise da educação do campo em relação ao *Plano de Desenvolvimento da Educação*.

3.2 Educação do campo no contexto do PDE

Inicialmente, nesta seção, apresentam-se os aspectos constitucionais e infraconstitucionais, estes especificamente relativos à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e ao Plano de Desenvolvimento da Educação, no tocante à educação do campo e ao *ProJovem Campo*, de modo particular. Em seguida, passasse-se à análise da educação do campo no contexto do PDE, sob a perspectiva crítica de Demerval Saviani.

Perto de completar trinta anos, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 – a constituição cidadã – que assegurou a educação como um dos Direitos e Garantias Fundamentais a todos os brasileiros, recebeu nova redação para seu artigo 6º, dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015, editada com o objetivo de introduzir o “transporte” como direito social, juntamente com os demais direitos públicos subjetivos.

Artigo único. O art. 6º da Constituição Federal de 1988 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição. (BRASIL, 2015).

A falta permanente ou intermitente de transporte, assim como dos demais elementos de infraestrutura física, como energia elétrica, construção e manutenção de salas, merenda escolar, dentre outros, tem sido fator de restrição da qualidade e mesmo do acesso à educação no meio rural – sem mencionar contratação, qualificação, remuneração e valorização efetiva de professores, gestores e demais profissionais envolvidos no processo educacional. A despeito desta realidade, e à exceção do transporte, a Constituição de 1988, já em sua primeira redação, em seu artigo 6º, garantia a todos os brasileiros, em toda a sua diversidade – de etnia, sexo, idade, domicílio (urbano ou rural), etc. –, o direito à educação. Entretanto, foi somente com a LDB, que a educação básica para a “população rural” foi, especificamente, contemplada.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo Único²⁷. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

²⁷ Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014. Nota nossa.

Assim como o desrespeito à Constituição pelo não cumprimento – ou cumprimento parcial – dos direitos subjetivos citados, o fechamento das escolas do campo tem sido prática corrente, a despeito da “manifestação do órgão normativo” sobre a “justificativa” mencionados no parágrafo único, do artigo 28 acima transscrito, incluído na LDB em 2014.

Em sua participação no painel *Educação do campo e juventude*, do *Ciclo de Debates Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável*, realizado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), em 2012, a então diretora de *Políticas para Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais* do MEC, Macaé Maria Evaristo dos Santos – atual Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais – mostrou que "nos últimos cinco anos, foram fechadas 13.691 escolas brasileiras que funcionavam no campo" (ALMG, 2012). Em sua análise, como diretora da pasta que cuida do tema em nível nacional, Macaé Evaristo afirmou que o MEC "tem consciência e convicção" de que é preciso um grande investimento para melhorar a educação no campo. "Precisamos reverter essa situação", acrescentou a diretora em seu discurso aos deputados mineiros, referindo-se à precária situação de infraestrutura das 76 mil escolas rurais atualmente em funcionamento, das quais 90,1% não tem acesso à internet; 15% não tem energia elétrica; 10,4% não é servida com água potável e 14,7% sequer tem acesso a serviço de esgoto (AMALG, 2012).

Por sua vez o *Plano Nacional de Educação* – objeto de estudo desta seção –, lançado em 24 de abril de 2007, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, é definido pelo MEC como um conjunto de programas que visam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento. Objetivamente, o PDE é o conjunto das ações do MEC e sua prioridade é a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O plano se estrutura em cinco eixos principais: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e diversidade. Dentre os pilares do plano encontra-se o do desenvolvimento que, juntamente com outros seis conceitos sustentam a proposta, a saber:

i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social que, como descrito, são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (HADDAD, 2008, p. 11).

Cumpre, acerca do terceiro pilar do plano, acima transscrito – desenvolvimento – considerar algumas possibilidades de interpretação, dado seu caráter polissêmico, e a concepção aqui assentida, porquanto o mesmo integre o tema central desta pesquisa “educação e desenvolvimento rural”.

Desenvolvimento, em seu sentido *lato*, diferentemente de desenvolvimento econômico, em particular, vincula-se ao mesmo tempo à economia, à política e à ética, na medida em que seus objetivos devem ir além da mera reprodução do capital, tornando-se indispensável, embora não suficiente, para promover a autonomia dos sujeitos além de prover condições materiais para o acesso a bens e serviços e resultar em melhores oportunidades e condições de vida aos sujeitos considerados.

Neste sentido, caminham também os estudos de Sachs para quem

a ideia de desenvolvimento implica a expiação e a reparação de desigualdades passadas, criando uma conexão capaz de preencher o abismo civilizatório entre as antigas nações metropolitanas e a sua antiga periferia colonial, entre as minorias ricas modernizadas e a maioria ainda atrasada e exausta dos trabalhadores pobres. O desenvolvimento traz consigo a promessa de tudo — a modernidade inclusiva propiciada pela mudança estrutural (SACHS, 2008, p. 13).

Este conceito aplica-se apropriadamente à elucidação da realidade ainda vivenciada no meio rural brasileiro pois, ao considerarmos a situação do domicílio e condição de pobreza dos ocupados em atividades agropecuárias constantes do relatório do *Censo Demográfico de 2010* (Tabela 7), constatamos que a proporção de pobres é significativamente maior para os ocupados em atividades agropecuárias residentes em áreas rurais (16,0%) quando comparados aos ocupados nessas atividades e que residem em áreas urbanas (11,7%).

Tabela 7 - Situação do domicílio e condição de pobreza dos ocupados em atividades agropecuárias (2010)

Situação domicílio	Não pobre	Pobre	Pobres (%)	Total
Urbano	3.566.792	473.148	11,7	4.039.940
Rural	6.904.264	1.313.804	16,0	8.218.067
Total	10.471.056	1.786.952	14,6	12.258.008

Fonte: Microdados IBGE (2010a).

Verifica-se um contingente de aproximadamente 1,8 milhão (exatos 1.786.952) de pessoas pobres e ocupadas em alguma atividade no meio rural, sendo 473.148 residentes em áreas urbanas e 1.313.804 em áreas rurais (IBGE, 2010a). Como veremos à frente, mais detalhadamente, mesmo as conquistas sociais verificadas nos dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) – período que coincide com os estudos para a implantação do *ProJovem* e antecede a implantação do *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* no estado –, embora tenham conferido ganhos significativos à população pobre do país, não se deram de modo equânime entre campo e cidade, em desfavor daquele (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012), como visto anteriormente.

Como será discutido no capítulo 4, *Educação do campo e movimentos sociais*, a reforma agrária e a educação básica no campo constituem o eixo central do movimento *Por uma educação básica do campo*. Na perspectiva dos movimentos sociais, protagonistas deste projeto, não há emancipação dos sujeitos, sem educação do campo e, nem tampouco, sem a reforma agrária para os trabalhadores que vivem da terra, porém, sem a posse da mesma.

Medidas estruturantes, propostas por governos recentes, que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade da educação – e de vida – das populações rurais, de fato, converteram-se em ações assistencialistas que, além da capitalização política de quem as concede, protelam e promovem a miséria humana vivida por esses sujeitos o que, sabidamente, não configura desenvolvimento.

A partir de 2003 a proposta de reforma agrária estrutural foi esvaziada e o desenvolvimento rural passou a se ancorar em medidas compensatórias voltadas para o apoio da agricultura familiar. Esse eixo da ação do governo avançou com a aprovação da Lei da Agricultura Familiar (2006), que institucionaliza a categoria agricultor

familiar, e pela adoção de uma série de medidas voltadas para a ampliação e adequação do Pronaf (FAGNANI, 2011, p. 20).

Na concepção da engenheira agrônoma, mestre em economia e sociologia rural e doutora em ciência econômica, Angela Kageyama, “desenvolvimento – econômico, social, cultural, político – é um conceito complexo e só pode ser definido por meio de simplificações, que incluem decomposição de alguns de seus aspectos e aproximação por algumas formas e medidas” (KAGEYAMA, 2004, p. 2).

Autora da proposta do *Índice de Desenvolvimento Rural* – composto por quatro subíndices que contemplam os aspectos populacional, econômico, social e ambiental –, Kageyama ([2003], p. 3) define desenvolvimento rural como um “processo multinível, multiatores e multifacetado” e explica que quanto ao primeiro aspecto, processo multinível,

deve-se considerar o desenvolvimento rural num nível global, a partir das relações entre agricultura e sociedade; num nível intermediário, como novo modelo para o setor agrícola, com particular atenção às sinergias entre ecossistemas locais e regionais; o terceiro nível é o da firma individual, destacando-se as novas formas de alocação do trabalho familiar, especialmente a pluriatividade (KAGEYAMA, [2003], p. 3).

Por fim, neste estudo, entende-se “desenvolvimento” como um processo integrado de ações complementares entre si que resultam em um conjunto de melhorias nos aspectos econômico-financeiro, social, cultural, político e de autonomia no pensar e agir – em detrimento à heteronomia – que permita o crescimento e o desenvolvimento efetivo do ser humano, em seu espaço e contexto e vá além do aspecto puramente econômico.

Considera-se também que o campo, ou o meio rural, no contexto de uma sociedade capitalista, não pode ser analisado isoladamente em sua territorialidade, desarticulado dos movimentos e das formas de desenvolvimento que também se processam no meio urbano. Entretanto, por outro lado, devem-se considerar suas particularidades, dadas as distorções verificadas nos índices socioeconômicos que, duramente, o caracterizam, para proceder-se uma análise que, pelo menos, aproxime-se da realidade vivida pelos sujeitos desta proposta de educação, que ora de discute.

De acordo com documento *Orientação Conjunta Sb-Sg nº 01/2009* que normatiza sua implantação no estado, o *ProJovem Campo* tem o objetivo de “fortalecer e ampliar o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores

familiares ao sistema formal de ensino possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional" (MINAS GERAIS, 2009, p. 1).

Para a contextualização e entendimento do plano, frente à política nacional de educação, além dos indicadores socioeconômicos oficiais, recorre-se à análise crítica de Demerval Saviani sobre o mesmo, com recorte para os aspectos específicos sobre a educação para as populações residentes nas áreas rurais do país, constantes do documento.

Saviani ressalta que o principal responsável pela "repercussão positiva do lançamento" do plano junto à opinião pública diz respeito à qualidade do ensino ao afirmar que "o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país" (SAVIANI, 2009, p. 1). O livro de lançamento do plano, já em seu primeiro capítulo *Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação*, – expressa claramente esta intencionalidade.

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alcançada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (HADDAD, 2008, p. 6).

Dentre as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica contidas no PDE, apontadas por Saviani (2009), destacam-se os programas *Transporte escolar* e *Luz para todos* que se relacionam diretamente à educação do campo, ora em análise. O primeiro deles, *Transporte escolar*, como sugere o nome, visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas, antes mesmo de o transporte ter sido incluído entre os direitos subjetivos, o que somente veio a ocorrer em setembro de 2015, com inclusão do artigo 6º, pela Emenda Constitucional nº 90, do mesmo ano. Por sua vez, o *Luz para todos* propõe-se a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica. Depreende deste fato que o tardio assentimento de que o acesso à energia elétrica, fator essencial à educação – e à vida, nos tempos atuais – não faz parte da realidade dos menos favorecidos, sobretudo, residentes nas áreas rurais, revela a realidade vivida por essas populações, ainda nos dias atuais.

De acordo com os dados do *Censo Escolar de 2011*, oficializados pelo MEC, 99% das 17.384 escolas recenseadas no estado de Minas Gerais em 2011, ou seja, 17.210 escolas, são dotadas de energia elétrica, via rede pública (QEDU, 2011).

Dentre elas, tem-se que a totalidade das escolas das redes federal, estadual e privada – 100%, ressalte-se –, recebe energia elétrica via rede pública, enquanto que 189 escolas da rede municipal em Minas Gerais, não têm acesso ao serviço. E é exatamente neste grupo – nas escolas do município –, nas regiões rurais, que têm lugar 25 das 62 turmas do *ProJovem Campo* realizadas no estado de Minas (ALMG, 2009).

Tais medidas, previstas no PDE para prover as condições necessárias à sua execução, por sua simples necessidade, indicam a natureza desfavorável e a precariedade, tanto das condições de vida, quanto da estrutura necessária ao processo de ensino-aprendizagem no meio rural, o que pode ser verificado a partir dos indicadores do MEC, constantes do relatório *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Uma observação direta dos indicadores de infraestrutura do referido documento, revela que em 2005, 28,90% das escolas rurais do país não possuíam, sequer, energia elétrica, enquanto que o percentual verificado nas escolas do perímetro urbano, no mesmo ano, foi de 0,17% de escolas sem energia elétrica (SÁTYRO; SOARES, 2007).

Outro aspecto que deve ser considerado para a compreensão desta realidade é a análise dos dados relativos à distorção idade-série²⁸. Tomando como referência o período de 2008 a 2012, correspondente ao ano de implantação do *ProJovem Campo* em Minas Gerais e à disponibilidade de dados atualizados pelo INEP, responsável pelas pesquisas, a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, para todo o ensino básico, no estado de Minas Gerais, verificado nas escolas das áreas rurais é perceptivelmente maior que aquela verificada, para o mesmo período, nas escolas localizadas nos centros urbanos, como se vê na Tabela 8. Entretanto há sensível redução desta defasagem entre os alunos das escolas rurais, especificamente, ao longo do período analisado, de 7% e 4%, para os anos iniciais e finais da educação básica, respectivamente, e de 6 no ensino médio.

²⁸ No Brasil, toda criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, encerrando esta etapa aos 14 anos. Após esse período, ele permanece por mais 3 anos no ensino médio, concluindo a educação básica aos 17 anos de idade. Quando o aluno (re)ingressa na escola tardeamente – ou sofre reprovação – ele estará em atraso escolar, ou seja, com idade superior a esperada para aquela etapa escolar (BRASIL, 2014). A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar (QEDU, 2014).

Tabela 8 - Distorção idade-série em Minas Gerais (%)

Distorção idade-série Minas Gerais (2008-2012)	2008		2012	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	22	14	15	10
Anos finais (6º ao 9º ano)	38	30	34	27
Ensino médio (1º ao 3º ano)	36	34	30	31

Fonte: QEDU (2014).

O PDE, além das duas ações citadas anteriormente, volta a fazer referência à educação do campo, indiretamente, quando – dentro da “Educação Especial” – trata da modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” contemplada com três iniciativas propostas para esta modalidade de educação.

- a) a ação “Educação Profissional” propõe-se a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos IFETs, triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular;
- b) a ação “Novos Concursos Públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica;
- c) a ação “Cidades Polo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010 (SAVIANI, 2009, p. 12).

Embora o texto do ex-ministro Haddad, expresso no documento de apresentação do PDE, declare a intenção do MEC em investir nesta forma de educação ao afirmar que “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis” (HADDAD, 2008, p. 31), as ações relativas à educação do campo se restringem às iniciativas acima apontadas²⁹.

Ao analisar o PDE à luz dos planos de anteriormente implementados pelo MEC – de modo particular ao PNE, aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos e que antecedeu ao PDE, Saviani aponta que, em um sentido negativo,

²⁹ Saviani (2009) observa ainda que não há ação dirigida especificamente à modalidade de ensino “educação indígena”, nem ao financiamento e gestão, diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que, além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contemple, explicitamente a educação indígena e quilombola.

constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito. É, antes um programa de ação. Assim sendo, o nome “plano” evoca, aí, mais alguma coisa como o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek do que a ideia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico” (SAVIANI, 2009, p. 30).

Assim, ainda na perspectiva polissêmica de “desenvolvimento” associado à educação – verificam-se, em seguida, as interferências dos organismos internacionais na política educacional de Minas Gerais, a partir das condições socioeconômicas das populações residentes nas áreas rurais do país, para as quais, em tese, destinam-se ações do “plano de educação” ou “programa de ação”, aqui analisado, com o objetivo de conhecer as resultantes do mesmo.

3.3 O capital internacional e a educação em Minas Gerais

A águia, escreve Frei Beto, é a ave que vive mais dentre os pássaros. Por cerca de setenta anos segue majestosa e hegemônica, digo, forte e dominante. Entretanto, para chegar a esta idade, e a esta condição, quando atinge seu ápice, por volta dos quarenta anos, a poderosa ave de rapina se vê diante de um dilema e deve decidir entre morrer ou renascer. Isto porque aos quarenta – explica em seu artigo o militante de movimentos pastorais e sociais, escritor e teólogo Carlos Alberto Libânia Christo, o Frei Beto –, “suas unhas ficam compridas e flexíveis, dificultando agarrar as presas com as quais se alimenta. O bico alongado e pontiagudo se curva. As asas, envelhecidas e pesadas, dobram-se sobre o peito, impedindo-a de empreender voos ágeis e velozes” (BETTO, 2016). Esta metáfora da águia, apresentada por Frei Beto, ilustra também o movimento de reinvenção – ou reestruturação – realizado pelo capital internacional. Exceto pelo fato de não se dignar ao recolhimento e autolimpeza – além da superação das barreiras territoriais pelo capital –, a “águia do norte” substitui os antigos, atrofiados e “pouco eficientes” instrumentos de captura e dilaceração das presas, especialmente asas, bico e garras – à analogia das contradições internas que levam à diminuição das taxas de lucro do capital – de onde ressurgem novas estruturas, fortes e afiadas e, então, alça voos ainda mais longos, em busca de novos mercados para se alimentar, crescer e multiplicar, movida pelo desejo de perpetuação

da espécie.

Assim como a resposta capitalista à forte crise econômica do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 foi superficial, ou seja, procurou-se reestruturar o sistema sem transformar seus pilares essenciais (ANTUNES, 2009), como discutido anteriormente, na esfera educacional, os programas oficiais propostos seguiram na mesma vertente, como apresentado por Mészáros, em *A Educação para além do capital*, que, ao considerar as concepções da classe dominante, ao pensar a educação, afirma que

suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Nesta direção parecem caminhar também os critérios utilizados para a captação e alocação de recursos privados, tomados pelo setor público – garantidos pela União –, sobretudo as grandes somas oriundas de instituições financeiras internacionais – que direcionam “quanto”, “para onde” e “como” são distribuídos os valores entre as diferentes áreas e setores do amplo espectro de ação governamental, nos diferentes entes federativos. Assim como no âmbito da União são feitos acordos e convênios internacionais com clara delimitação, tanto das condições necessárias a serem satisfeitas por parte do tomador de capital, para obter o empréstimo, quanto na definição de onde e como aplicar os recursos captados externamente, o que também se dá com os recursos próprios, empenhados na transação financeira, a título de contrapartida para a liberação dos valores, por parte dos bancos internacionais, tal como ocorrido em larga escala no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, quando foi “adquirida” grande parte da vigorosa e destrutiva dívida internacional brasileira.

Esta prática encontra-se registrada em *As origens da dívida*, escrita pelo professor do Departamento de Economia da Unicamp, Paulo Davidoff Cruz, que, em detalhada análise da operações de crédito internacional e os efeitos dos juros advindos do endividamento na vida das pessoas e do país, ocorridas no período, atribui a responsabilidade ao governo brasileiro que, após 1964, desencadeou o endividamento maciço do país atrelando a economia nacional à marcha do sistema bancário internacional, que seguiu nesse mesmo passo pelas duas décadas

seguintes, para financiar o “milagre econômico brasileiro”.

Os banqueiros, para garantir seus investimentos, impuseram condições mais drásticas aos devedores, exigindo, no caso brasileiro, que a política econômica fosse submetida à aprovação e fiscalização pelo Fundo Monetário Internacional – FMI. Assim, o processo de endividamento externo, que desde a época do “milagre” vinha sendo justificado pelo governo como altamente desejável para o desenvolvimento do país, acabou atrelando a política econômica brasileira aos interesses dos banqueiros internacionais. Mais do que isso, a política que vem sendo imposta pelos banqueiros significa recessão econômica, ou seja, quebra de produção e desemprego em escalas crescentes em todas as regiões do país (CRUZ, 1984, p. 46, grifo do autor).

Como resultado da utilização cíclica e recorrente desta atitude de subserviência ao grande capital transnacional, como estratégia de ação local, em função da garantia de acesso ao crédito, tem-se verificado na gestão pública nacional a caracterização de um *modus operandi* que passa vigorar ao longo dos diferentes governos, como a exitosa fórmula de mostrar “resultados” e “eficiência” para obter crédito. Sob diferentes denominações – o que antes se chamava “milagre econômico”, passa a ser conhecido, em um passado recente da administração pública do estado de Minas Gerais, como “choque de gestão”, com seus desdobramentos igualmente devastadores –, os planos que se apoiam nas estatísticas oficiais que exploram o estado de miséria e penúria em que vivem as comunidades mais carentes – com destaque para as populações rurais – e apontam no sentido do fiel cumprimento das condições estabelecidas pelo credores, por arte dos “mutuários” como são denominados no contrato de endividamento estatal, seguem com a fórmula da exposição pública da miséria humana como bandeira de mandato e como lastro social, para contratar os empréstimos tão cobiçados no grande mercado internacional, com a promessa de reconstrução e incentivo ao desenvolvimento socioeconômico, educativo, cultural e/ou ambiental do país ou estado.

O Relatório nº 62267-BR do BIRD, de 25 de junho de 2012, sobre empréstimo proposto ao estado de Minas Gerais, no valor de US\$ 450 milhões – em parcela única, sendo a terceira de um montante de um contrato de U\$976 milhões, assinado em 2008 –, com a garantia da República Federativa do Brasil, para o *Terceiro programa de parceria para o desenvolvimento do estado de Minas Gerais, o Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento* (DPL) (BIRD, 2012), registra em sua folha de

apresentação, as “principais áreas de políticas públicas” a receberem investimento como justificativa para o pedido de empréstimo:

A operação proposta apoiará reformas políticas em quatro grandes áreas:

- Fortalecimento da gestão pública e orçamentária
- Inclusão social (contemplando educação)
- Gestão ambiental
- Governança metropolitana (BIRD, 2012, p. vi).

Este empréstimo de US\$ 450 milhões para o estado de Minas Gerais, denominado internamente no BIRD de *P088543; BIRD-73770*, segundo descrito no documento, “foi concebido com a finalidade de apoiar o Governo de Minas Gerais (GoMG) nas suas ações de promoção de um desenvolvimento fiscal, ambiental e socialmente inclusivo com sustentabilidade no Estado de Minas Gerais” (BIRD, 2012, p. 1). Esta “parceria” entre o BIRD e estado de Minas teve início em 2003 e este, mesmo tendo pedido como empréstimo independente, foi, de fato, a quarta tomada de empréstimo do BIRD pelo governo de mineiro no período, em razão do segundo *Projeto de parceria para o desenvolvimento de Minas Gerais* ter recebido um “empréstimo extra”. O segundo DPL recebeu um empréstimo para financiamento específico com abordagem multisectorial (*Sector Wide-Approach - SWAp*)³⁰ de US\$ 976 milhões e seu “financiamento adicional” no valor de US\$ 461 milhões³¹. “A operação proposta está plenamente alinhada e intimamente relacionada com os objetivos da Estratégia de Parceria com o País para a República Federativa do Brasil para o período 2012-2015 e apoia medidas relacionadas com os seus quatro pilares” (BIRD, 2012, p. 1).

Os pilares são: (i) aumentar a eficiência dos investimentos públicos e privados; (ii) melhorar a qualidade dos serviços públicos oferecidos às famílias de baixa renda e expandir a cobertura destes por meio de canais públicos e privados; (iii) promover o desenvolvimento econômico regional por meio de melhores políticas, investimentos em infraestrutura estratégica e apoio aos atores do setor privado nas

³⁰ Diferentemente de empréstimos para "programas de obras múltiplas", os empréstimos para "projetos específicos" são concedidos para financiar um projeto de desenvolvimento que já esteja inteiramente definido no momento em que o empréstimo do banco é aprovado e concentram-se em um único setor ou subsetor de desenvolvimento como, por exemplo, um programa de reforma educacional. Nota nossa.

³¹ O *Empréstimo para política de desenvolvimento do programa parceria para o desenvolvimento de Minas Gerais (P088543; BIRD-73770)* foi aprovado pela direção executiva do banco em 11 de abril de 2006. O segundo *Programa parceria para o desenvolvimento de Minas Gerais (P101324; BIRD-75470)* foi aprovado pela direção executiva do banco em 1º de maio de 2008; e seu financiamento adicional (*BIRD-78710*) foi aprovado em 6 de abril de 2010. Nota nossa.

regiões de fronteira; e (iv) continuar a aperfeiçoar o manejo sustentável dos recursos naturais, melhorar a resiliência à eventos climáticos extremos, concomitantemente à maximização das contribuições ao desenvolvimento econômico local, e auxiliar no atendimento à demanda crescente do mundo por alimentos (BIRD, 2012, p. 1).

Assim, por meio das condições estabelecidas para a efetivação do DPL, ficam definidas, pelo credor BIRD, as atuais e futuras ações do mutuário Governo de Minas, como descrito no documento.

Como justificativa para a concessão do empréstimo, o credor registra no documento que “nos últimos nove anos Minas Gerais fez importantes avanços, particularmente no que concerne ao desenvolvimento de práticas de gestão eficazes. Após uma série de erros de gestão e de quase ter ido à falência nos anos que antecederam 2003” (BIRD, 2012, p. 1). Entretanto, lê-se no DPL, que o GoMG reestruturou a situação fiscal e os processos administrativos para prestação de serviços, tornando Minas Gerais “uma referência” para os demais estados brasileiros e, ainda assim, o agora “eficiente” GoMG “reconhece a necessidade de outras reformas e inovações de forma a assegurar a sustentabilidade de seus avanços recentes e a continuidade do desenvolvimento social e econômico do Estado” (BIRD, 2012, p. 1).

Como destacado anteriormente, as resultantes desta gestão pública atrelada aos interesses do grande capital, recaem, direta e prontamente na vida do trabalhador. A histórica luta pelos direitos subjetivos e – mesmo coletivos – no país, passa, necessariamente pelas condições de trabalho e remuneração, e toda a ecologia delas decorrentes, que, de modo geral, impactam na vida do trabalhador. Especificamente para os que prestam serviços públicos remunerados, portanto, pelo Estado, as implicações são imediatas.

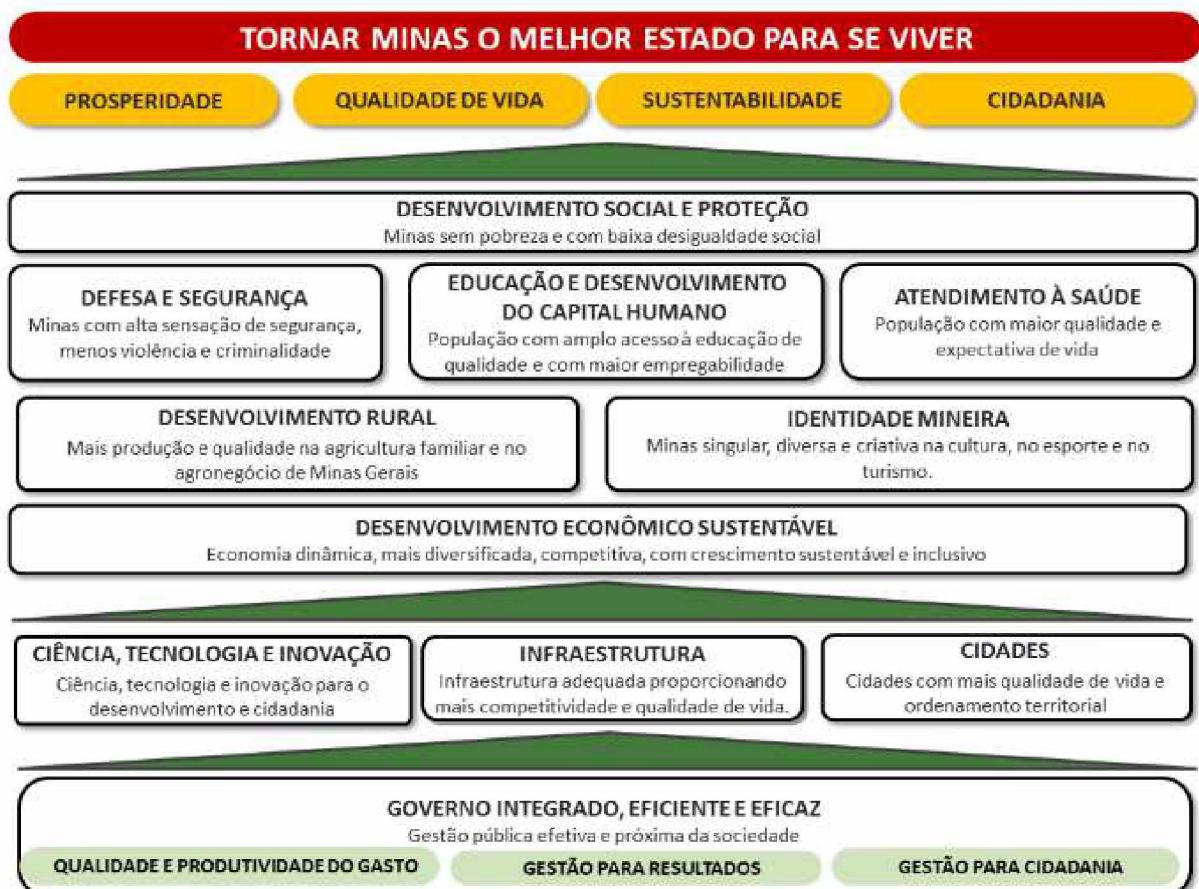
No item 48 do documento, às páginas 18 e 19, surge a principal preocupação do Banco,

48. Do lado da despesa, o maior problema a médio prazo é o gasto com pessoal. A pressão deve vir sobretudo das áreas de educação e segurança pública. O piso salarial nacional para os professores tem aumento anual instituído por lei. De 2011 a 2012, por exemplo, o aumento foi de 22,2% em termos nominais. Na área de segurança pública, o GoMG aprovou vários aumentos salariais até 2015. De modo geral, o orçamento vai incorporar um adicional de R\$ 2 bilhões em 2012, enquanto a despesa adicional total no período de 2012 a 2015 será de R\$ 12,4 bilhões (BIRD, 2012, p. 18-19).

Nada é mais politizado que as finanças, afirma Mauriel (2011), a partir dos estudos de Peter Gowan, referindo-se à vantagem que os credores internacionais tiram da situação de endividamento e crise dos países periféricos para redefinir suas relações sociais internas de produção, de modo a ampliar a expansão do seu capital nesses países. Neste contexto, eficiência – na acepção liberal do termo – é palavra de ordem para os gestores que se propõem a receber as grandes somas do atrativo capital globalizado “e é justamente aí que entram o FMI e o Banco Mundial que, para preservar os interesses do capitalismo americano, passaram a funcionar como agências cosmopolitas de fachada (MAURIEL, 2010, p. 203).

Em contraste com a preocupação com “maior problema a médio prazo”, referindo-se aos recursos para pagamento de professores e policiais – e despesas necessárias às suas atividades – surge, explicitamente a orientação para que se torne conhecida a proposta da “Rede de Governo Integrado, Eficiente e Eficaz” que vai “Tornar Minas o melhor Estado para se viver” (BIRD, 2012), conforme Imagem 4.

Imagen 4 - Mapa estratégico do programa do Governo de Minas Gerais



Fonte: BIRD (2012, p. 23).

Após anunciar, no item 65, que "a estratégia do Governo tem como foco central a participação da sociedade, organizada em torno de 11 redes temáticas, que representam os principais desafios a ser [sic] superados" (BIRD, 2012, p. 23-24), o documento, em seguida, no item 66, descreve que a "Rede de Governo Integrado, Eficiente e Eficaz"

reflete a preocupação central do Governo de Minas com uma gestão eficiente e eficaz como condição essencial à adequada aplicação das políticas em todas as demais redes. Portanto, representa a base da estratégia do Governo. Esta rede envolve uma busca constante pela inovação na gestão do setor público e nas políticas públicas, bem como o desenvolvimento de novos instrumentos de participação social. Ademais, considerando o papel fundamental do funcionalismo público na geração de resultados, a divulgação da gestão para resultados em todas as áreas da administração pública é um aspecto central da estratégia do Governo (BIRD, 2012, p. 23-24).

Às páginas 34 e 35 do DPL, ora em estudo, no item 105, das condicionantes dos empréstimos, afirma-se que "o Banco segue apoiando a implementação do programa de reforma através do componente de assistência técnica da Parceria SWAp", citado anteriormente, com Minas Gerais. Esta operação SWAp, com efeito, direciona as reformas no setor público e a execução do *Plano integrado de desenvolvimento metropolitano* integrante do contrato, como se lê.

Seguindo os princípios de boas práticas de condicionalidades, a matriz de políticas da operação usará previamente um número limitado de ações, escolhidas de acordo com sua importância para a consecução de resultados. Essas ações fazem parte de um plano geral de reforma com um sólido histórico de implementação (BIRD, 2012, p. 35).

Na Tabela 5 do documento analisado – *Resumo dos objetivos operacionais propostos, áreas de resultados de políticas e ações prévias ao desembolso* –, são apresentadas, como o próprio nome indica, as "ações" que o Governo de Minas deve implementar para ter acesso ao financiamento. Dentre elas, encontra-se a Área 2, que trata da *Promoção da Inclusão Social*, onde se afirma que, com o objetivo de "reduzir a pobreza nas áreas mais desfavorecidas e a fim de reduzir a exclusão e as desigualdades regionais" (BIRD, 2012, p. 36-37), como Ação prévia 6, o

mutuário alterou a regulamentação sobre o Programa Travessia³² de forma a incluir, entre outras disposições, uma que prevê a realização pelo Mutuário de um diagnóstico sobre educação, saúde e qualidade de vida nos municípios selecionados que se encontrem em áreas de vulnerabilidade social no território do Mutuário, como evidenciado pelo Decreto nº 45.694 do Mutuário, de 12 de agosto de 2011, publicado no Diário Oficial do Estado em 13 de agosto de 2011 (BIRD, 2012, p. 36-37).

Para a consecução do objetivo declarado como “Fortalecimento da gestão da educação”, foi realizada, antecipadamente, em Minas Gerais, a Ação Prévia 7, que revela o grau de atendimento, por parte do governo mineiro, das condições apresentadas pelos gestores do BIRD, onde pratica-se o que Antunes (2012) denomina de a “educação liofilizada da empresa liofilizada³³”, referindo-se à educação enxuta para uma empresa com cada vez menos trabalhadores e trabalhadoras, sendo os poucos, escolhidos, de fato, “escolhidos”.

O Mutuário adotou e está implementando um processo de seleção baseado no mérito para superintendentes escolares regionais e diretores escolares do seu território, como evidenciado pelas seguintes disposições: (i) Lei Delegada nº 182, de 21 de janeiro de 2011, publicada no Diário Oficial do Estado, em 22 de janeiro de 2011; (ii) Resolução nº 1.812, publicada pela Secretaria de Educação do Mutuário, de 22 de março de 2011, publicada no Diário Oficial do Estado em 23 de março de 2011; e (iii) carta enviada pela SEPLAG em 2 de maio de 2012, que confirma a nomeação de superintendentes escolares regionais e diretores de escola e remete cópias dos instrumentos formais para a sua nomeação (BIRD, 2012, p. 37).

Embora na folha de apresentação do projeto, ainda que entre parênteses – como transcreto anteriormente – a educação figure no conjunto de ações a serem beneficiadas com os recursos advindos destes empréstimos tomados pelo Governo de Minas, não se observam ações que especifiquem estas medidas anunciadas. Por outro lado, as medidas “administrativas” para a maior “eficiência” do sistema a serem tomadas pelo estado e pelas escolas, de modo particular, estão fartamente anunciadas no documento

³² O programa Travessia foi implantado em 2008, pela Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social de Minas Gerais, com a proposta de promover a emancipação social e econômica das camadas mais vulneráveis do estado tendo como objetivo declarado a melhoria da qualidade de vida, redução da pobreza e melhoria do IDHM, por meio de ações nas áreas de saúde, educação, moradia, saneamento, organização social e renda, com foco no território (MINAS GERAIS, 2013).

³³ Na química (como na física e na biologia), liofilizar significa, no processo de temperatura baixa, secar, reduzir as substâncias vivas. O leite em pó é um leite liofilizado. Então você seca a substância viva (ANTUNES, 2012).

o que evidencia a preponderância das medidas alinhadas aos princípios liberais de mercado como referência para a definição de planos e ações de governo.

Em *Mundialização, o novo rural brasileiro e a educação*, o professor da USP, Marcos Cassin, e a professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Maria Cristina dos Santos Bezerra, afirmam “que o meio rural de uma sociedade capitalista é um dos elementos dessa formação social, portanto, não pode ser analisado como uma particularidade, desarticulado, isolado das relações capitalistas e de seu desenvolvimento” (CASSIN; BEZERRA, 2008, p. 67).

Neste sentido, as considerações anteriormente apontadas sugerem que educação do campo, por seu turno, deve ser analisada no contexto mundial, nacional e estadual, especificamente o contexto mineiro. Estas práticas mineiras, tomadas como referências por outros estados e mesmo por outros países sul-americanos, segundo o documento analisado, sugerem configurar a prática corrente e mesmo uma tendência como forma de administração pública a serviço do grande capital.

Para Gadotti (2000), entretanto, o fato de uma tendência ser dominante, não exclui o antagonismo. E, a partir deste antagonismo, constituiu-se a força geradora da resistência às imposições das forças hegemônicas que se consubstanciou no movimento em favor de uma nova concepção educacional para o campo, fundamentada na práxis, na realidade cotidiana daqueles que buscam libertar-se da “escravidão da miséria”³⁴ e constituir-se como sujeitos de sua própria história.

Este forte componente social que caracteriza o processo de construção da atual política de educação do campo, representado pelos movimentos sociais, notadamente a partir dos anos de 1980, é o segundo aspecto considerado na presente pesquisa, cuja discussão, apresenta-se a seguir.

³⁴ Termo empregado por Joaquim Nabuco na Seção Magna de Montepio, Pernambuco, Campanha Abolicionista de 1884 citado por Sodré (2012, p. 125). A citação reforça que, embora a luta pela terra e pela educação do campo tenha se estruturado e entrado para a agenda pública a partir dos anos de 1980, este movimento remonta ao Brasil Império, perpassando toda a história do país. Nota nossa.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Ao afirmar a luta pelo direito constitucional à educação – dentre outros direitos fundamentais –, especialmente a uma educação que seja “no” e “do” campo (FRIGOTTO, 2010, grifo nosso), os movimentos sociais, cuja experiência se recria, cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam (GOHN, 2004), além de questionarem sua própria condição, interrogam também a sociedade brasileira:

Por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p. 29).

Como apresentado no capítulo anterior, as investidas do poder dominante para adequar o sistema educacional brasileiro às demandas e necessidades do modo de produção e acumulação, atrelado ao capital industrial internacional, criaram o contexto que, por um lado, justifica, em parte, o questionamento inferido pelo professor Gaudêncio Frigotto acerca da exclusão dos trabalhadores rurais do sistema público educacional e, por outro, esclarece o papel central assumido pelos movimentos sociais na luta pela educação popular no país, como nos mostra a socióloga, professora da Unicamp, Maria da Glória Gohn, em *Movimentos sociais e educação*, ao tratar dos desdobramentos das reformas educacionais feitas pelo regime militar brasileiro, alinhado ao poder internacional hegemônico.

O crescimento desorganizado do setor da educação formal, nos anos 70, sua burocratização e a queda geral da qualidade levaram, nos anos 80, ao ressurgimento de novas formas de educação informal através de trabalhos na área de educação popular, e de experiências na área da educação não-formal, geradas a partir da prática cotidiana de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares (GOHN, 1992, p. 8).

Embora as assertivas de Gohn (2007), Picolotto (2007) e Ribeiro (2013b) de que não há consenso em torno de uma teoria dos movimentos sociais sejam compartilhadas no presente estudo, cumpre, neste momento, explicitar as conceituações aqui assentadas, unicamente com o objetivo de referenciar

teoricamente e contextualizar, historicamente, o conjunto das ações populares coletivas – entendidas como “movimentos sociais”³⁵ – que contribuíram para a construção do atual cenário e estágio da educação do campo no país, sobretudo a partir da década de 1980. Tendo em mente que a luta de classes no contexto do modo de produção e acumulação hegemônico constitui o cerne destes movimentos, ressalta-se também que os “movimentos sociais” aqui analisados circunscrevem-se nos limites do processo de construção da proposta de educação popular defendida e deflagrada pelos movimentos populares do campo, notadamente a partir da segunda metade da década de 1980, que marca o início do processo de surgimento do conceito de educação do campo como superação da educação rural, conforme se discutirá em seguida.

Neste sentido, como observado por Picolotto (2007), a definição apresentada por Gohn (2004), ao estabelecer a relação entre a teorização e ação política dos movimentos sociais através do conceito de *práxis social* de Marx, concebe as atividades produtiva e política como forças transformadoras da realidade social conectada à realidade teórica. Assim, sobre movimentos sociais, para expressar a totalidade que aqui se pretende alcançar, parte-se da conceituação apresentada Gohn, que os define como

ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias, que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas [...]. Isto porque eles representam forças sociais organizadas, porque aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais (GOHN, 2004, p. 142).

Em *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*, considerando os estudos de Blumer e Habermas – para quem, os movimentos sociais são entendidos como empreendimentos coletivos para se estabelecer ou criar uma nova ordem social –, a partir do conceito de “frames³⁶ de injustiça social” utilizados

³⁵Para aprofundar nas questões históricas e políticas relativas aos movimentos sociais ligados ao campo no país, cf. Arroyo (2004), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Ghon (1992, 1995, 2007), Picolotto (2007) e Ribeiro (2013b).

³⁶Recuperado de Goffman (1974) e Piaget (1954) citado por Gohn (2007, p. 87), o conceito de frame se referia, ao universo das estruturas psíquicas dos indivíduos, e foi definido como a orientação

por Gamson, Fireman e Rytina, em 1982, Gohn (2007, p. 88) enumera os três fatores, sugeridos por Gamson em 1992, que mobilizam as pessoas, a saber; “injustiças, identidade e agenciamento”. A autora refere-se à indignação moral, expressa em forma de consciência política; ao processo de definição do “nós” em oposição ao “eles”; e ao processo de conscientização de que é possível alterar as condições ou as políticas por meio da ação coletiva, respectivamente (GOHN, 2007, p. 88).

Por sua vez, Angela Alonso, em *Teoria dos movimentos sociais*, define movimentos sociais como “sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas” (ALONSO, 2009, p. 114), em outras palavras, movimentos sociais constituem-se a partir de uma identidade, da definição de adversários de um projeto, e resultam, por fim, de múltiplas articulações e estão em contínuo processo de construção e transformação.

Ao tratar de movimentos sociais, cidadania e educação, Gohn (1992) nos mostra que esta ocupa lugar de destaque na acepção coletiva da cidadania, pois o próprio processo de sua formação, de lutas sociais, é, em si, um processo educativo. Nesta perspectiva, a alteração das relações sociais é a resultante fundamental da ação prática dos movimentos populares, da qual, além da aprendizagem individual e do processo de politização dos participantes, tem-se o resultado no plano coletivo.

As práticas reivindicatórias dos movimentos passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. A pressão e a resistência têm como efeito demarcarem alterações nas relações entre os agentes envolvidos (GOHN, 1992, p. 52).

Neste contexto, para a retomada e fortalecimento das discussões acerca da educação do campo no país, foram preponderantes as experiências e as contribuições tanto de ações locais, nos mais diversos estados das cinco regiões do país – como os grupos e núcleos de estudos de universidades federais; sindicatos e federações de trabalhadores rurais; Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais; Movimento de Organização Comunitária; escolas de formação de trabalhadores em assentamentos; Pastoral da Juventude Rural; escolas itinerantes dos acampamentos; dentre outros – , quanto dos movimentos sociais rurais e/ou do campo de grande abrangência e

mental que organiza a percepção e a interpretação da realidade social. Em síntese, *frames* são “marcos referenciais significativos e estratégicos da ação coletiva”, como sintetiza a autora.

repercussão – a exemplo do *Movimento de Educação de Base* vinculado à CNBB, fundado na década de 1960 e que atua há 56 anos notadamente nas regiões Norte e Nordeste e no norte do estado de Minas Gerais; da Comissão Pastoral da Terra (CPT); MST; Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil; Associação das Casas Familiares Rurais; Via Campesina; Ligas Camponesas; dentre os principais –, que, em seu conjunto e nos embates com o poder instituído, compuseram o atual cenário da educação escolar proposta e praticada nas áreas rurais brasileiras, sobremaneira nos aspectos da educação como direito essencial à cidadania.

Como resultado dessas ações, fortemente capitaneadas pelo MST, houve um movimento por parte do Governo Federal, de modo particular do MEC e do MDA, no sentido de responder ao movimento organizado – e à sociedade de forma geral – de modo a mostrar-se como um Estado³⁷ presente, de iniciativa, e sensível às demandas populares e, sobretudo, propositor e provedor de políticas públicas para o setor educacional no campo. Em decorrência deste movimento de ação-reação, houve aproximação entre representantes dos movimentos sociais e sindicais e do governo que, em diversas instâncias, sentaram-se à mesma mesa, ainda que em cadeiras – ou “lugares” – diferentes. Esta aproximação entre representantes do movimento em defesa e pela construção das bases da educação do campo e os representantes do Estado, tornou-se objeto de estudo e de discussões resultando em significativa produção de textos científicos apresentados em diversos seminários e encontros regionais e nacionais, sobre a temática.

Dentre vários aspectos discutidos sobre esta relação e sobre os pontos de convergência e divergência internas entre os pesquisadores e líderes de movimentos, em *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão* – que apresenta os questionamentos e debates ocorridos durante o *II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e o II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro*, realizados na UnB em agosto de 2008 com a participação de trezentos e cinquenta pesquisadores brasileiros (MOLINA, 2010) – as professoras da UnB, Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina, a partir da análise da produção verificada em ambos os eventos, sobre as questões decorrentes da relação Estado/sociedade civil, na práxis da educação do campo, observam que

³⁷ Por ser delimitado num tempo histórico, aqui o termo Estado se equivale a Governo.

não se pode esperar que os avanços no movimento da educação do campo estejam focados no âmbito do Estado³⁸. Nesse sentido, o Estado é entendido como reproduutor dos interesses da classe dominante e em relação de contraposição à sociedade civil. Por outro lado, na medida em que os protagonistas da sociedade civil se encontram dentro do estado discutindo a educação do campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes (SÁ; MOLINA, 2010, p. 79).

Neste contexto, entre os próprios teóricos do movimento, pergunta-se se o processo de defesa e construção das bases da educação do campo não tem se convertido e se confundido com a própria prática de sua relação com o Estado, onde sobrevaloriza-se a importância das políticas públicas em detrimento dos princípios e práticas formativas, já desenvolvidas, que viessem a garantir a auto-organização e a construção da autonomia dos sujeitos do campo (MOLINA, 2010).

Ao analisar a educação do campo sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a professora e pesquisadora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Célia Regina Vendramini, questiona se a educação do campo se constitui – ou deve se constituir – como política pública e adverte que

a luta por uma Educação do Campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional, que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

Corroborando a acepção de Estado apresentada por Molina (2010), como instrumento de opressão de uma classe a outra, instituído para manter as formas de reprodução do capital – e, sendo a rede educacional oficial mediada pelo poder do Estado – a autora afirma que

observamos as contradições de Movimentos Sociais, como, por exemplo, o MST, ao buscar romper com a legalidade institucionalizada, por meio da ocupação de terras e, ao mesmo tempo, lutar pela incorporação nesses espaços de uma instituição de

³⁸ Observam-se três concepções de Estado que emergem no contexto das contradições decorrentes das relações entre Estado e sociedade civil na práxis da educação do campo: o Estado é entendido como instrumento de opressão de uma classe sobre a outra; como lugar de concertação de interesses de classe, de formação de consensos e de negociação de posições; por fim, o Estado entendido como espaço de disputa de interesses, onde não há, exclusivamente, consenso ou opressão, e sim embates (SÁ; MOLINA, 2010, nota nossa).

controle estatal, no caso as escolas da rede oficial de ensino (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

Estas contradições, apontadas pela integrante do coletivo de *Educação de Jovens e Adultos do MST* e do *Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Extremo Sul da Bahia*, pesquisadora Maria Nalva Rodrigues de Araújo, docente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como decorrentes da relação com o estado burguês, terminam por impor ao MST novos desafios a serem superados na construção da autonomia dos sujeitos da educação do campo que se pretende consolidar,

isto porque na luta para organizar a educação escolar, o MST esbarra numa série de condições institucionais imposta pelo Estado burguês. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito mas não garante a emancipação. Assim, ao limitar a luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites dos direitos e não na emancipação (ARAÚJO, 2014, p. 241).

A própria luta pela terra, bandeira essencial do movimento desde seu nascimento e consolidação nos anos de 1980, não se justifica, se não vinculada à educação direcionada especificamente aos que trabalham e vivem no campo. O MST – como afirma o pesquisador Luiz Bezerra Neto do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, orientador de diversas dissertações, teses de doutorado e de pós-doutorado sobre o tema –, protagonista nas lutas e embates em favor da classe que vive do trabalho no meio rural, por um lado reivindica o caráter revolucionário e, por outro, assume postura conservadora ao atribuir à educação do campo caráter redentor, que dará fim às mazelas e injustiças sociais tão claramente conhecidas, pois

seus dirigentes colocam num mesmo patamar a necessidade de se fazer a reforma agrária e o investimento na educação. Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular (BEZERRA NETO, 2010, p. 151-152).

Bezerra Neto nos mostra que as bases epistemológicas do “autodenominado” movimento *Por uma educação do campo* “partem de uma visão na qual o mundo rural

é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade" (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Vimos, em Marx e Engels, na introdução deste estudo, que esta dicotomia urbano-rural, e seus desdobramentos – cuja superação, esperava Marx, seria a primeira condição para a subida do proletariado ao poder – tem origem profunda e estrutural, configura-se na maior divisão do trabalho material e intelectual, perpassa toda a história da civilização até aos nossos dias e

é a expressão mais crassa da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta, uma subordinação que de um faz um animal limitado da cidade, do outro um animal limitado do campo, e que dia a dia de novo produz a oposição dos interesses de ambos (MARX; ENGELS, 1999, p. 73).

A educação somente se concretiza com a universalização do direito à educação o que, em princípio, supera a dicotomia campo-cidade, por meio da construção de um sistema público de educação, sob o protagonismo dos movimentos sociais (ARAÚJO, 2014).

Nesta mesma concepção, no prefácio da obra *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana*, da pesquisadora Marlene Ribeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Gaudêncio Frigotto (2013, p. 15) assevera que “a educação e emancipação dos trabalhadores só podem ser obra da classe social fundamental que vive da venda de sua força de trabalho”, e apresenta o pensamento da autora, de acordo com o qual,

embora os sujeitos políticos coletivos – tanto agricultores/pescadores quanto os operários metalúrgicos – não colocassem a escola entre suas bandeiras de luta, observa-se uma dimensão educativa no processo de sua construção como classe, na busca de *liberdade e autonomia* em relação ao Estado, aos partidos políticos, mesmo os considerados de esquerda, e à tradicional cooptação de empresas [...]³⁹ (RIBEIRO, 2013b, p. 20, grifo do autor).

³⁹ Esta afirmativa resulta da participação da autora nos movimentos sociais populares entre os anos de 1979 e 1990, no estado do Amazonas, quando analisou a transformação de seringueiro em agricultor/pescador e deste em operário metalúrgico, que, por sua vez, organiza-se em sindicato. Para as análises, a autora fundamentou-se em Marx, Engels, Lenin e Gramsci (RIBEIRO, 2013b, nota nossa).

Por outro lado, em *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*, de 2006, o pesquisador da UFSC, Antonio Munarim⁴⁰ afirma que somente depois de mais de 70 anos de existência o MEC se dispôs a criar, em sua estrutura organizacional, um espaço formal para “acolher e coordenar” as reivindicações e discussões em torno do que “deverá vir a ser ou já começa a constituir-se” em uma *Política Nacional de Educação do Campo* (MUNARIM, 2006, p. 15). Ao ressaltar que, tal como reivindicado, as vozes dos próprios sujeitos do campo que protagonizam e reivindicam esse espaço de política, têm sido consideradas, o autor acrescenta que,

ademas, merece ainda ser observado que, em razão de fazer parte da busca legítima e meio que intuitiva de afirmação de identidade própria, nas suas relações com outros grupos e com o Estado, por vezes, esses sujeitos sociais, ao buscarem “educação pública como tarefa do Estado”, resvalam a comportamentos ou impulsos corporativistas. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica. (MUNARIM, 2006, p. 18).

Em *Concepção dialética da educação*, Moacir Gadotti, a respeito da educação emancipadora, mostra que o atual movimento de repensar a educação brasileira surge do reconhecimento de um estado de “decadência e decomposição em todos os seus níveis”, (GADOTTI, 2000, p. 158) produzida por uma educação imposta, sem a participação popular.

Por outro lado, dentro da educação brasileira convive ainda muito sincretismo. Nossa tradição cultural é sincrética. Não formamos, notadamente nesse campo, um pensamento radical, maduro. Preferimos ainda a conciliação de tendências opostas, o pseudodiálogo, a abertura, etc., condutas que servem para amaciatar oposições. Não suportamos a divergência, o conflito, ou muito mal (GADOTTI, 2000, p. 158).

Para dar uma dimensão do alcance deste sincretismo, citado por Gadotti, bem como dos desdobramentos e/ou consequências da “diversidade” que aqui se discute,

⁴⁰Professor Munarim foi o coordenador geral de educação do campo no âmbito da então SECAD/MEC, durante o primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio da Silva, entre os anos de 2004 e 2006, quando da implementação do *ProJovem Campo*. O pesquisador atribui a criação da SECAD, no âmbito do MEC, à época, como resultado da *II Conferência Nacional Por uma educação do campo* e, em última análise, como fruto da demanda dos movimentos sociais e sindicais protagonistas do movimento *Por uma educação do campo*.

recorre-se à narrativa do professor Muniz Sodré (2012), em *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes* que, ao tratar de “cultura e educação” – o que, forçosamente, subentende diversidade –, alerta para os riscos do colonialismo cultural, revestido de “universalismo do direito” que se impõe sobre o pluralismo cultural, notadamente nas ideologias direcionadas às instâncias educacionais difundidas de modo dominante e generalizado, por diversas formas e meios. O episódio apresentado por Sodré, abrange as dimensões sociocultural e educacional, bem como aponta para a realidade prática vivida cotidianamente pelos “povos do campo”, para os quais, propõem-se políticas educacionais “adequadas”.

Em janeiro de 2009, uma indígena de 12 anos, da etnia tucano, foi picada no pé direito por uma jararaca na região do Alto Rio Negro, na fronteira do Amazonas com a Colômbia, onde não há luz elétrica nem posto médico, e a cidade mais próxima dista 14 horas de lancha. “Eu queria que ela recebesse o soro e depois fosse tratada em casa mesmo, como já fizemos com outras pessoas da tribo”, narra o pai, “mas os médicos se desesperaram e quiseram mandá-la ao hospital em Manaus⁴¹. Armou-se aí um conflito. Internada num pronto-socorro infantil, a criança passou por cirurgias para retirar os tecidos necrosados pelo veneno da cobra, ao mesmo tempo em que a direção do hospital barrava a entrada do pajé, levado pelo pai, assim como a realização de rituais e a aplicação de ervas curativas. Mas o diagnóstico médico era pessimista: seria necessário amputar a perna da menina para evitar infecção generalizada. Inconformados, os índios tucanos recorreram à Procuradoria da República e, depois da passagem por uma casa de saúde indígena, conseguiram a internação da criança no Hospital Universitário, cujo diretor propôs a combinação do tratamento médico convencional com os rituais e as ervas indígenas, ministrados pelo pajé. Em três dias de tratamento simultâneo, segundo a imprensa, a criança deixou de ter febre, e logo cresceu a pele, cobrindo os ossos do pé, antes expostos pela ferida. A amputação foi descartada (SODRÉ, 2012, p. 22-23).

Situações como essa evidenciam claramente que a diversidade, tão discutida no presente contexto, não é uma mera abstração. É uma questão concreta e, na mais simplista das análises, exige a “conciliação de tendências opostas”, citada por Gadotti – ainda que seja uma postura politicamente imatura. As forças sociais de larga escala, na definição do estadunidense, descendente russo, autor da *Pedagogia Crítica* ou *Anti-tecnicista*, Michael Apple, apresentada em *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*, de 1999, dentre as quais aqui se destacam aquelas que agem sobre a diversidade cultural e, fundamentalmente, a educacional,

⁴¹ Cf. revista Época, 02/03/09, p. 75. Nota do autor.

“não estão distantes das práticas diárias mas as constituem e são constituídas por elas” (APPLE, 1997, p. 14). Este processo de difusão da cultura hegemônica para a subsunção do saber popular ao colonialismo cultural, ocorre dentro da escola, por meio dos currículos elaborados por técnicos do governo, em nome do Estado, que desconsideram o saber local, e fora dela – nos demais espaços públicos –, como no caso da definição da forma “correta” para o tratamento da menina índia acidentada pela cobra. Entretanto, deliberadamente, dentro ou fora da escola, as ações do colonialismo cultural se dão a serviço da indústria e das necessidades do capital, representado pelos “consórcios” ou acordos, estabelecidos por seus gestores.

As políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível das atividades diárias de professores e estudantes na sala de aula e ao nível de como entendemos tudo isso (APPLE, 1997, p. 24).

Ao tratar das *tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*, subtítulo do livro *História, educação e transformação*, de 2011, organizado em conjunto com professor José Claudinei Lombardi, o coordenador geral do *Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*, Demerval Saviani, corroborando o pensamento de Marx, esclarece que o desenvolvimento da sociedade de classes, a partir da determinação do modo de produção, consumou a separação de entre educação e modo de produção e afirma que, esta sociedade capitalista, em que a troca determina o consumo, caracteriza-se pela urbanização do rural e, com isso,

[...] a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (LOMBARDI; SAVIANI, 2011, p. 21).

Assim, à guisa de analogia simplista, pressupõe-se que, pela síntese, fundamentada em análise concreta, com critérios técnicos (acerca das condições da

vida material), socioeconômicos e culturais seriamente considerados e, na justa (co)relação de forças entre Estado e sociedade civil – a despeito das rupturas das políticas públicas em razão da alternância de poder entre partidos de base progressista e partidos conservadores, que caracteriza nosso sistema de governo –, com a superação das contradições epistemológicas e dos entraves estruturais (condições físicas das escolas, transporte, alimentação, contratação e remuneração de docentes, dentre outros), encontra-se uma possível via para a consolidação do ideal de educação “para todos”⁴², na acepção *lato* do termo. Em outras palavras, trabalha-se para uma educação que atenda desde as populações indígenas da Amazônia, aos assentados, agricultores familiares, quilombolas e demais trabalhadores rurais, politizados ou não, militantes ou não, conquanto, todos, sob a égide do Estado, possuidores natos, e não por concessão ou benesse, do direito à educação. Exclui-se aqui a “educação redentora”, reparadora das mazelas historicamente vividas pela população das áreas rurais, bem como nega-se a “educação rural” adestradora e padronizada. E sim, crê-se na educação emancipatória ou emancipadora, nos termos de Gadotti, em tese, compartilhada por ambos os atores no cenário da educação do campo – sociedade e governo –, cuja definição, não consensual, ainda em construção, pretende-se discutir em seguida.

4.1 Educação rural, “no” campo, “para o” campo e “do” campo

Que concepção de educação está presente nos programas e propostas de educação do campo no Brasil? Questionamentos desta natureza perpassam grande parte da produção acadêmica sobre a educação básica para os povos do campo, desenvolvida ao longo dos últimos anos no Brasil. Embora, em 2007, Roseli Caldart tenha reafirmado a importância do debate teórico e ressaltado que, àquele momento, não lhe parecia adequado “fixar” um conceito, “fechá-lo” por um conjunto de palavras “porque isso poderia matar a idéia de movimento da realidade que ele quer apreender,

⁴²Termo empregado na *Conferência Mundial de Educação* realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, em referência à educação como direito fundamental de todos (mulheres e homens de todas as idades no mundo inteiro). O conceito – e o compromisso – foram reiterados em 2000, em Dakar, por representantes de 164 países, dentre os quais, o Brasil, que se comprometeram em cumprir, até 2015, as metas do projeto referentes ao cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação (BRASIL, 2014).

abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso" (CALDART, 2007, p. 2), as diversas abordagens e inúmeras denominações atualmente propostas indicam a existência de um movimento em busca ou para a construção de "um conceito" – ainda que não se pretenda definitivo – que seja ao mesmo tempo universal e particular e que responda e atenda à "educação do campo", tal como se pretende implantar. Entretanto, admite-se aqui, a assertiva de Michael Apple (1997, p. 35) de que "conceitos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm asas" e podem ser induzidos a se deslocarem de lugar e, com efeito, é esse contexto que define seu significado.

Isto é especialmente importante para compreender conceitos políticos e educacionais, uma vez que eles são parte de um contexto social mais amplo, um contexto que está constantemente mudando e sujeito a conflitos ideológicos sérios. A educação é uma arena na qual estes conflitos ideológicos são produzidos. Ela é um dos principais sítios nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, econômicas e culturais tentam definir quais deverão ser os meios e os fins legítimos de uma sociedade (APPLE, 1997, p. 35).

Assim, mais que a busca de um conceito, em si, para nominar o que tem sido feito e o que se possa pretender – como educação do campo –, considera-se como elementar a necessidade de conhecer e compreender as condições materiais e socioculturais de vida das populações rurais, às quais pretende-se atender com os programas de educação, para, então – a despeito das disputas ideológicas e da luta pelo poder –, construir os fundamentos da política educacional para o campo, com as características anteriormente discutidas.

Entretanto, para efeito desta pesquisa, cumpre indicar alguns dos principais pensamentos surgidos na interface sociedade-Estado-universidade que contribuíram – e contribuem – para o atual estágio de entendimento, em suas diferentes acepções, do que venha a ser o conceito de educação do campo mais amplamente aceito nos dias atuais.

De início, nessa discussão, antes de abordar o conceito de educação do campo, propriamente dito, acerca do contexto social mais amplo, sujeito a conflitos ideológicos sérios, citados por Michel Apple, considera-se a análise de Luiz Bezerra Neto, apresentada em *Educação do campo ou educação no campo?*⁴³, publicado em

⁴³ A expressão "educação no campo" utilizada por alguns autores, segundo Roseli Caldart, vincula-se a "grupos com estes mesmos interesses políticos conservadores" (CALDART, 2004, p. 11, grifo da

2010, sobre os princípios histórico-filosóficos que fundamentam o projeto educativo do MST, protagonista deste movimento. Sobre a heterogeneidade dos povos que residem nas áreas rurais brasileiras – de cujo entendimento e conhecimento dependem a acuidade na definição das políticas públicas para o setor e sua consequente e esperada adequação ao modo de vida e anseios dos educandos –, o autor destaca os trabalhadores residentes remanescentes de quilombos e pequenos agricultores migrantes dos séculos XIX e XX, que residem a gerações no meio rural, que não possuem nenhuma relação com os movimentos sociais, especificamente com os assentados por programas de reforma agrária, integrantes destes movimentos (BEZERRA NETO, 2010). Com este olhar, o pesquisador adverte que

se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima⁴⁴ e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalhariamo apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZZERA NETO, 2010, p. 152).

Esta diversidade, tanto de sujeitos, quanto de condições ideológicas e materiais que, na concepção do professor Bezerra Neto, estratifica os povos do campo e, portanto, resultaria em diversas formas ou tipos de “educação do campo”, é também abordada pela professora da UFMG, Maria Isabel Antunes-Rocha, em *Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos*, de 2014. Ao recuperar questões históricas como as relações políticas entre fazendeiros e prefeitos, de cujos únicos

autora), em alusão à “educação rural” caracterizada pela pedagogia adestradora e colonizadora da “educação bancária” na concepção de Paulo Freire, como se verá à frente.

⁴⁴Quanto às “diversidades apontadas”, além dos assentados por programas de reforma agrária, o autor refere-se, especificamente, aos pequenos agricultores migrantes e remanescentes quilombola. Por sua vez, a SECADI, do MEC, considera “povos do campo” como sendo o conjunto dos agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros povos que lutam pela afirmação dos seus direitos no campo. Nota nossa.

interesses e critérios particulares dependiam a localização das escolas, definição de conteúdos, contratação e remuneração de professores/as, etc., – em um contexto em que era preciso “educar o homem do campo para sua permanência no meio rural” (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 14) – a pesquisadora, a partir da análise de Paiva, mostra que várias tensões se originaram nos âmbitos nacional, estadual e municipal, relativas à concepção de educação dos povos do meio rural referenciada ou concebida nos moldes da educação urbana, e evidencia a coexistência de distintas concepções de rural, que impactaram na construção do atual arcabouço teórico sobre a educação do campo no país.

O ideário centrado na tensão rural/urbano, criado nesse período⁴⁵, irá permear as pesquisas e projetos desenvolvidos sobre o tema. O que chama atenção é qual sentido de rural foi utilizado como referência para as críticas à escola que se considerava urbanizadora. O rural do qual falava o “Ruralismo pedagógico” assumia pelo menos dois sentidos: 1º) como espaço de preservação dos hábitos, valores e relações sociais - é o rural do folclore, das danças, das relações amistosas entre coronéis, posseiros, agregados e sitiantes; 2º) como espaço da modernização, da incorporação de tecnologias modernas, mas que mantinha a pureza (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 14).

Sobre este contexto, a partir dos estudos de Vanilda Paiva e Jorge Nagle, a pesquisadora Marlene Ribeiro afirma que

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 consequente inchamento das cidades em busca de empregos (RIBEIRO, 2013a, p. 124-125, grifo do autor).

Ao assentir o entendimento de Kolling, Nery e Molina (1999), de que o desafio do movimento da educação do campo é construir uma proposta educacional que assuma a diversidade cultural e promova o desenvolvimento do campo, Antunes-Rocha considera como sujeitos dessa educação, em suas palavras “povos do campo”,

⁴⁵A autora refere-se ao período de escassez de instituições públicas que pudessem cuidar da articulação entre os três entes da federação – União, estados e municípios – na operacionalização da Lei que estabeleceu 20% de cotas destinadas pela União ao ensino no meio rural, instituída pela Constituição de 1932, no parágrafo único de seu artigo 156 (ANTUNES-ROCHA, 2014, nota nossa).

os educadores e educandos dos movimentos sem-terra e dos atingidos por barragens; agricultores e seus familiares; *Comissão Pastoral da Terra*; indígenas, quilombolas, e *Associação dos Assalariados Temporários* e afirma que “é, portanto, um universo vasto que abrange várias culturas, várias concepções de educação, tornando a Educação do Campo um espaço de diálogo entre diversidades” (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 19).

Em grande parte como resposta à política de “urbanização do rural” e do rápido aumento da concentração da propriedade de terras, ambos em intenso curso nos anos de 1970, o MST e a CONTAG, assumem, no final daquela década e no início dos anos de 1980, papel central na implantação e gestão do movimento de educação popular e, juntamente com universidades, organizações não governamentais e eclesiásticas, deflagram o movimento *Por uma educação do campo* como projeto de educação popular e desenvolvimento rural sustentável para a nação brasileira (ANTUNES-ROCHA, 2014).

Um marco histórico desta luta política foi a realização, em 1997, do *I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (ENERA), que segundo Caldart et al. (2012), revelou a insatisfação do MST e dos demais atores políticos comprometidos com a educação básica e superior nacional.

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo (CALDART et al., 2012, p. 14, grifos da autora).

E, na base deste confronto, segundo os autores, está a contradição entre uma pedagogia do trabalho (educação do campo) *versus* uma pedagogia do capital (educação rural) e seus desdobramentos sobre as diferentes concepções de escola e de matriz formativa, dentre outros aspectos, sendo traço marcante na distinção de ambas a “rebeldia como sentimento/luta” pela emancipação via educação contra-hegemônica (CALDART et al., 2012, grifo da autora). Esta disputa pedagógica, resulta, de fato, das tensões geradas pelo conflito de interesses políticos – e econômico-financeiro – pela hegemonia sobre modo de produção. De um lado, o agronegócio movido pelo capital transnacional e fundamentalmente urbano, volátil, de alta tecnologia, à procura de ciclos de reprodução cada vez menores, mais rápidos e

com maior taxa de retorno possível. Na outra extremidade, a pequena produção, a agricultura familiar (definida oficialmente pelo governo e pelos bancos como pequenos empreendedores familiares), referenciada na cultura local, nos costumes, na mão de obra familiar e na preservação ambiental.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador⁴⁶ [...] (CALDART et al., 2012, p. 240).

Caracterizada basicamente por classes multisseriadas de 1^a à 4^a séries, historicamente destinada aos jovens e adultos agricultores, a então chamada “educação rural”, até o início da década de 1990, constitui-se como apêndice da legislação educacional brasileira (RIBEIRO, 2013a).

De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. Além disso, nas escolas rurais os salários tendem a ser menores e acabam se constituindo mais um elemento que determina a intensa rotatividade desses profissionais da educação. A conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola (BOF, 2006, p. 28).

A partir dos resultados de pesquisas do *Programa de Estudos sobre a realidade educacional rural no Brasil*, desenvolvido em conjunto pelo INEP, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC e Banco Mundial, a coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFMG, professora Maria Isabel Antunes Rocha, revela a mesma situação de caos citada pela pesquisadora Alvana Bof.

A precariedade das instalações físicas, as fragilidades dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar, são características marcantes dessa política (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 13-14).

⁴⁶A autora emprega o termo “colonizador” na concepção de Paulo Freire. Cf.: Freire (1982).

Lançado ainda em 2006, o documento *A educação no Brasil rural* apresenta uma análise das condições de funcionamento e do desempenho da educação no meio rural brasileiro. Foram analisados os resultados de pesquisa do Censo Educacional e da PNAD, ambos realizados pelo IBGE. A despeito de tratar-se de uma obra publicada pelo INEP, as análises e as produções textuais, organizadas pela pesquisadora Alvana Bof, foram desenvolvidas por uma equipe de pesquisadores das unidades da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de Campinas (PUC-Campinas) e do Rio de Janeiro (PUC-Rio); das Estaduais de Campinas (Unicamp) e Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV), envolvidos com a temática do rural brasileiro. Com a ressalva "A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores" (BOF, 2006), impressa na folha de rosto, o documento afirma que, apesar das reivindicações dos movimentos sociais ligados às questões agrárias e da defesa, por partes de pesquisadores, da necessidade de se construir uma educação do campo, que atenda às necessidades e interesses das populações que vivem nas zonas rurais, a "operacionalização de políticas voltadas à educação no meio rural" parece ter seguido um passo mais lento" (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 193).

Não obstante, sabe-se que alguns municípios têm-se movimentado para oferecer às populações rurais opções diversificadas de atendimento escolar. Registram-se ainda algumas iniciativas já em andamento, como a Casa Familiar Rural e a Escola Família Agrícola, ambas baseadas na pedagogia da alternância, a Escola Ativa, uma proposta para as escolas multisseriadas rurais, as escolas de assentamento e acampamentos e as escolas nucleadas ou pólo, resultantes de uma estratégia de desativação de pequenas escolas rurais e transporte dos alunos a uma escola maior, regional ou urbana. Embora a literatura apresente algumas informações sobre essas e outras iniciativas, não há informações sistemáticas que possam fornecer um quadro referencial sobre que tipos de iniciativas têm sido desenvolvidos no País, sua abrangência, os parceiros envolvidos em sua execução e os responsáveis pelo seu financiamento (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 193-194).

Durante os anos de 1990, embora o MEC não tenha implementado o que no documento se intitula de "políticas específicas em relação à educação nas zonas rurais", foram desenvolvidas no âmbito federal, pelo Ministério, uma série de "políticas universalistas" que também beneficiaram as escolas no meio rural. Dentre essas

políticas o texto cita o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*; o *Programa Nacional de Alimentação Escolar*, o *Programa Nacional do Livro Didático*; o *Programa Nacional de Transporte Escolar*, o *Programa de Dinheiro Direto na Escola*, bem como o *Escola Ativa* (específico para as escolas multisseriadas, que utiliza metodologia adaptada da experiência colombiana da Escuela Nueva) e o *Proformação* (programa de habilitação de professores, a distância, destinado a professores sem habilitação que atuam de 1^a a 4^a série e classes de alfabetização nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a maior parte atuando em zonas rurais).

Do ponto de vista legal, a partir da edição da LDB, a educação básica para a população rural passa a existir formalmente na legislação. Em seu artigo 28, a LDB passa a garantir atendimento específico e adequado às condições e particularidades da população rural, considerando sua interação com o meio, o que implica observar a cultura, os costumes e as condições de trabalho, obtenção de renda e das condições gerais de vida dos educandos, nas mais diferentes regiões do país (BRASIL, 1996). Partindo do pressuposto de que o Estado não pode legislar sem prover meios para a consecução do disposto em lei, a efetivação do direito fundamental à educação – neste particular a educação do campo, tal como se denomina atualmente –, deveria ser uma medida a ser implantada imediatamente, pois como determina o artigo 91 da LDB “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação” (BRASIL, 1996), o que corresponde a 23 de dezembro de 1996, conforme publicação do Diário Oficial da União, de mesma data.

Entretanto, ainda que as ações e programas, anteriormente citados, beneficiem a educação no meio rural, do ponto de vista oficial, institucional, ou seja, como políticas públicas, segundo Silva, Morais e Bof (2006), não constituem o que se poderia ou se pretende chamar de educação do campo. Esta interpretação encontra-se expressa no texto em questão, onde se lê que

enquanto a questão de se a educação no meio rural deve ou não contar com políticas específicas, diferenciadas da educação em geral, permanecer aberta ao debate, é importante notar que nenhum desses programas constituiram-se uma política específica de educação rural/do campo, já que a perspectiva do governo era desenvolver políticas que beneficiassem a todos, indistintamente (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 76).

Por outro lado, para a *Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais*, entidade sindical filiada à CONTAG que congrega mais de 500 sindicatos de trabalhadores rurais em doze polos regionais, e integrante do *Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais*, a educação do campo, embora ainda não suficiente, é uma realidade e se caracteriza pelos próprios programas hoje existentes, dentre os quais, o *ProJovem Campo*, objeto de estudo desta tese.

Falar de Educação do Campo é refletir sobre os programas que estão postos, tais como: PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra, Saberes de Minas, de 18 a 29 anos). É evidente que os programas não são suficientes, no entanto, mostram-se como mecanismos de formulação de uma política nacional de Educação do Campo, que considere os processos culturais, éticos e identitários dos sujeitos do campo (SANTOS, 2011, p. 6).

Ao tratar da concepção e das políticas públicas relativas à educação do campo, no contexto do *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em Conselho Escolar e a Educação do Campo*, de 2006, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, considera que a educação do campo começa a entrar na agenda educacional nacional a partir do reconhecimento do direito à diferença e da ampliação do conceito de cidadania, em seu sentido amplo. “Educação do campo surge, pois, como a explicitação do respeito e valorização de milhares de brasileiros que se constituem como cidadãos em pleno gozo de seus direitos sociais” (BRASIL, 2006c, p. 21).

Criada em 1998, a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, coletivo supraorganizacional, com representantes da sociedade civil organizada, movimentos sociais e sindicais, pesquisadores e universidades, dentre outras instituições, passou a integrar as ações de escolarização dos povos do campo em nível nacional, focada no desenvolvimento da emancipação dos sujeitos, como forma de superação do conceito de educação como direito. Desta Articulação Nacional surgiram as duas *Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo*, respectivamente nos anos de 1998 e 2004.

Durante o processo preparatório para a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, em julho 1998, as cinco

entidades promotoras – CNBB, MST, UnB, Unesco e Unicef – durante o primeiro semestre de 1996, coordenaram e realizaram 23 encontros estaduais, nos quais diversos representantes do movimento *Por uma educação do campo*, instituições e movimentos sociais se reuniram para a troca de experiências e análises das dificuldades e inquietações comuns (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Durante esse período, foram avaliadas, na concepção dos organizadores, as melhores experiências educacionais desenvolvidas na área rural, nas seguintes áreas educacionais: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional e educação de jovens e adultos.

A educação do campo cresceu, afirma-se no movimento de renovação pedagógica brasileiro. Está em condições de dialogar com os educadores das cidades, das secretarias de educação, da academia, enfim, de abrir espaços nas pesquisas, no Congresso Nacional de Educação (CONEd), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (ANPEd), na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 8).

Em *Educação do campo* Caldart (2012) afirma que o surgimento da expressão “educação do campo” se deu primeiro como educação básica do campo, exatamente no contexto de preparação para a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, de 1998, e passou, oficialmente, a ser chamada educação do campo a partir das discussões do *Seminário Nacional* que, por sua vez, ocorreu em Brasília, em novembro 2002. O uso do termo foi reafirmado durante os debates da *II Conferência Nacional*, ocorrida em agosto de 2004, também em Luziânia, Goiás.

Cabe ressaltar que, embora reivindique-se uma educação emancipatória, que supere a educação como direito, a *II Conferência Nacional* adotou como lema a educação nesta última perspectiva, tal como realizada pelo Estado e criticada pelos movimentos sociais.

O lema formulado na *II Conferência Nacional*, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2012, p. 262).

Com o avanço das discussões e em razão das reivindicações dos

representantes do movimento pela educação do campo, o MEC, por meio do CNE instituiu, em 2002, as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*, e, em 2003, o *Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo* (BRASIL, 2007c).

No texto base da primeira *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, de julho de 1998, assinado pela CNBB, UnB, MST, Unesco e Unicef, lê-se que

a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, p. 7).

A despeito – e mesmo em função – da grande diversidade e particularidade dos sujeitos, em nome dos quais desenvolve-se o movimento pela educação do campo, entre pesquisadores, líderes de movimentos sociais, sindicalistas, sociedade civil e representantes do Estado, é consenso que considerar e respeitar essas diferenças e especificidades citadas é condição fundamental, inerente ao próprio processo de construção da política educacional do campo, ainda que haja divergência em como fazê-la. “A diversidade está exposta e exige reconhecimento”, afirma professor Miguel Arroyo, ao defender que “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece, os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo, do projeto de campo e de sociedade” (ARROYO, 2012, p. 231-238). “Qual especificidade?”, pergunta a integrante do *Núcleo de Pesquisa do Observatório de Educação do Campo*, vinculado à UnB, pesquisadora Clarice Aparecida Santos. Segundo a autora, não é a especificidade da educação, mas a especificidade do campo e seus sujeitos concretos. “Aquela que nem glorifica os universalismos segundo os quais se universalizando o direito à educação, inclui-se o direito dos camponeses, nem aquela que absolutiza os particularismos” (SANTOS, 2012, p. 35).

Tal pensamento encontra-se igualmente registrado no texto base da *1 Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, de 1998, acima citada, referência fundamental neste processo. Essa diversidade foi, portanto, incorporada ao termo “do campo” que já revelava, em si, a identidade com os movimentos sociais, embora no documento, lê-se, em nota, em sua página 9, que o mesmo não chega a

tratar, especificamente da questão indígena.

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das 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.” . (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, p. 9, grifos do autor).

Em parte, como desdobramento desta / *Conferência*, o processo de construção da política de educação do campo articula-se em nível nacional e entra na agenda pública.

Com isso as bases epistemológicas da proposta começam a se definir e o próprio termo *do campo* começa a se consolidar no universo das produções científicas, bem como nas ações concretas do dia a dia dos movimentos, em substituição e/ou como superação do conceito de *rural*, até então utilizado.

De 26 a 29 de novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, no Campus da UnB, em Brasília, DF, com a participação de 372 representantes de diversas organizações sociais de 25 estados, aconteceu o *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo*. Na apresentação do livro *Educação do campo identidade e políticas públicas*, o quarto volume da série *Por uma educação do campo*, os organizadores, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart registram o momento histórico da consolidação do conceito.

Em suas mãos o quarto caderno de nossa Coleção “Por Uma Educação do Campo”, até aqui denominada “Por Uma Educação Básica do Campo”. Estamos mudando para deixar mais claro em nosso nome que a educação que queremos vai além do final do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. A luta, portanto, continua e cada vez mais intensa alargando horizontes e obtendo conquistas bem substanciais (KOLLING; CERIOLI, CALDART, 2002. p. 8, grifos dos autores).

Para Caldart et al. (2012) a educação do campo constitui-se em um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido em sua prática diária, assentidas suas contradições, em seu tempo e contexto histórico.

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART et al., 2012, p. 13).

Neste contexto, na concepção dos autores, a luta pela reforma agrária está no início – e no centro – do movimento pela educação do campo e foi a responsável pela inserção dos movimentos sociais neste enfrentamento, como protagonistas desta forma de luta social que revela, em si, a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais e Estado.

Estas contradições e tensões são registradas e analisadas pelo pesquisador do Departamento de Política e História Econômica da Unicamp e do Centro de Estudos Sindicais e do Trabalho da Unicamp e também coordenador da rede *Plataforma Política Social: Agenda para o Desenvolvimento*, professor Eduardo Fagnani, no texto *A política social no governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica*. O autor afirma que houve um esvaziamento da reforma agrária ao mesmo tempo em que o governo optou pelo agronegócio como via de desenvolvimento – em cujo contexto subtende-se a figura do pequeno empreendedor rural ou agricultor familiar – e pela adoção de medidas compensatórias centradas no *Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar* (Pronaf)⁴⁷.

Outro indicador das tensões e indefinições na estratégia social foi o arquivamento da proposta de reforma agrária "estrutural e massiva" elaborada na campanha eleitoral. O II Plano Nacional de Reforma Agrária, formulado pelo Ministério da Reforma Agrária, tinha pretensões mais tímidas e distantes do projeto inicial, gerando descontentamentos no movimento social [...]. De fato, no governo Lula, o Pronaf foi ampliado e passou a ser o principal programa de desenvolvimento rural. (FAGNANI, 2011, p. 11).

Ao mesmo tempo em que se desenvolve a luta pela terra, cresce o

⁴⁷ Segundo a definição do MDA, o *Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar* (Pronaf), criado em 1995, "financia projetos individuais ou coletivos, que gerem renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. O programa possui as mais baixas taxas de juros dos financiamentos rurais, além das menores taxas de inadimplência entre os sistemas de crédito do País [...]. As condições de acesso ao Crédito Pronaf, formas de pagamento e taxas de juros correspondentes a cada linha são definidas, anualmente, a cada Plano Safra da Agricultura Familiar, divulgado entre os meses de junho e julho" (BRASIL, 2016a).

entendimento de que a educação deve ir além do direito constitucional, além da educação rural precária e limitada, qualitativa e quantitativamente, bem como amplie-se, no interior dos assentamentos, a conscientização sobre a importância política e social do trabalho como prática educativa. Assim, com a crescente pressão por uma educação emancipatória, comprometida com o desenvolvimento das populações que vivem no campo e de outras demandas sociais, surgem, de um lado vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, do MDA, surgem o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (Pronera) e, de outro, a *Coordenação Geral de Educação do Campo*, esta, no âmbito da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, da SECADI, do MEC – como mostrado no Quadro 2, *Política de Educação do Campo na estrutura regimental do MEC*, do capítulo 1 –, como forças organizadas no contexto da educação dos povos do campo.

No *Manual de operações* do Pronera, editado pelo MDA em 2004, o programa é apresentado oficialmente como uma política pública de educação do campo desenvolvida nas áreas de reforma agrária, executada pelo governo, com o objetivo de fortalecer o “mundo rural como território de vida” em suas dimensões econômico-social, ambiental, política, cultural e ética. No texto, ao mencionar o “empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos” (BRASIL, 2004b, p. 11), o MDA reconhece e destaca o protagonismo dos movimentos sociais neste processo.

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004b, p. 9).

No campo teórico, com o surgimento dos primeiros encontros, simpósios e seminários sobre o tema, as pesquisas começam a ganhar *corpus* e, no interior do movimento, nascem as expressões “educação na reforma agrária” e “educação do campo”, conceitos distintos e complementares, essenciais ao entendimento da evolução histórica das práticas e do conceito da educação do campo no país.

As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo (FERNANDES, B. M., 2005, p. 2).

Caldart (2012) apresenta a educação do campo como uma “consciência de mudança” e, ao mesmo tempo, como uma nova prática social, ainda em processo de constituição histórica. Dentre as características apresentadas pela autora como evidências desta concepção, destacam-se as que se seguem, por constituírem, na acepção deste estudo, particularidades que, em seu conjunto, conceituam educação do campo, na perspectiva crítica o que, portanto, justifica sua transcrição parcial. Assim, a educação do campo:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) **feita por eles mesmos e não apenas em seu nome [...]**.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem [...].
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território [...].
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista [...].
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo [...] ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. [...] reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo [...].
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado

(reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo) [...] abstrato (CALDART, 2012, p. 263-264, grifo da autora).

Em sua tese *Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputas*, defendida na UnB, em 2009, Claudemiro Godoy do Nascimento, afirma que a educação do campo marca a história da educação brasileira por constituir-se em um projeto de educação concebido a partir dos próprios sujeitos do campo e suas organizações sociais e sindicais na defesa de seus direitos e é específica, porquanto “diferenciada e alternativa”.

A educação do campo é vista como uma luta por direitos dos que trabalham no campo. Assim, o surgimento desse segmento específico da educação destinada aos camponeses está atrelada [sic] a uma educação diferenciada e alternativa que se assuma enquanto processo de formação humana (NASCIMENTO, 2009, p. 169).

Para Barroso a educação do campo tem se firmado tanto conceitualmente quanto por meio de experiências e iniciativas governamentais, organizações e movimentos sociais e consolida-se como “discurso circulante nos meios acadêmicos, políticos, pedagógicos, educacionais” (BARROSO, 2011, p. 20).

Diferentemente do conceito de educação rural, historicamente associado à educação precária, de poucos recursos e de baixa qualidade, concebida sem a participação de seus sujeitos, para Fernandes e Molina, esta “neoconcepção educacional” tem sido construída pelos trabalhadores rurais – e com eles – e não para eles.

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 9).

Ao abordar práticas pedagógicas surgidas no âmbito das ações e projetos do ITERRA e de outras entidades e instituições sociais, a professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Maria Antônia de Souza, afirma que

a emergência da educação do campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos

assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência [...]. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação do campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação do campo. (SOUZA, 2008, p. 1.095).

Para Nascimento (2006), além de um projeto de renovação pedagógica, a educação do campo, “caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa” (NASCIMENTO, 2006, p. 868). Esta concepção, na opinião do autor, contrapõe-se, às atuais práticas educativas fundamentadas em matrizes pedagógicas da educação bancária – na concepção freireana – do discurso do mestre provedor para alunos e alunas silenciosos e necessitados, a serem “enchidos” pelo conhecimento redentor.

Ao questionar como a escola do campo ganha espaço neste contexto, Vendramini (2007) afirma que é preciso compreender que a educação do campo emerge do movimento social *Por uma educação do campo*. Surge da mobilização dos trabalhadores, de sua luta social no campo. Ao mesmo tempo, reitera a autora, estas conquistas não emergem no vazio e tão pouco resultam de iniciativas governamentais em forma de políticas públicas. De fato, a educação do campo, afirma a professora, “é fruto da organização coletiva dos trabalhadores” frente ao desemprego, à precarização do trabalho e diante da escassez de condições materiais para a sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123). Entretanto – como discutido anteriormente – como conceito, ainda em formação, não expressa a totalidade, complexidade e a diversidade das condições e das relações existentes entre os sujeitos, no multifacetado rural brasileiro.

O nome educação do campo, ainda que incorpore uma rica discussão e mobilização social, tem limites em termos de capacidade explicativa, tendo em vista a já assinalada diversidade de sujeitos, contextos, culturas e formas de produção e ocupação do meio rural (VENDRAMINI, 2007, p. 128).

Ao reiterar – durante o FONEC em Brasília - DF, em agosto de 2012 –, que a educação do campo “teve como ponto de partida” o I ENERA, em 1997, e que “seu batismo” aconteceu durante a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia, GO, em 1998, e que o movimento em torno da mesma, progressivamente, congrega, cada vez mais, um número maior de organizações e

entidades, Munarim et al. (2012, p. 4), reafirmam também que a força geradora do que denominam “nova prática social” foram as demandas e os embates dos trabalhadores e suas representações para que o direito das populações do campo à educação e que suas experiências político-pedagógicas acumuladas fossem reconhecidas e legitimadas como políticas públicas de educação do campo, garantidas pelo sistema público nas suas instâncias correspondentes.

Entretanto, para os autores, há características que diferenciam o momento em que teve início o movimento *Por uma educação do campo* e o momento atual.

A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém no seu surgimento, esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural (MUNARIM et al., 2012, p. 4).

Nesses pouco mais de 20 anos desta fase recente da história da construção e consolidação do movimento *Por uma educação do campo*, afirmam Munarim et al. (2012, p. 4), ao analisarem o caminho percorrido concordam em ser possível afirmar que, no “‘vácuo’ da transição de modelos” – que se definem como ajustes no modelo macroeconômico capitalista neoliberal brasileiro – ocorrido entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio, como discutido anteriormente nesta pesquisa, os movimentos sociais de luta pela terra e pela reforma agrária, fortalecidos e combativos, conquistaram o Pronera e constituíram a educação do campo. Retomando a assertiva de Gadotti (2000), apresentada anteriormente, de que o fato de uma tendência ser dominante não exclui o antagonismo, embora o modelo capitalista de agricultura, hegemonic no país, tenha se fortalecido neste período, o campo, de fato, entrou na agenda nacional.

A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força (MUNARIM et al., 2012, p. 4).

Esta nova configuração repercute – e se verifica – por um lado, no aspecto econômico-financeiro, em relação ao potencial de retorno do capital empregado na

atividade por parte dos investidores agroindustriais e, por outro, na remuneração do trabalho, quando existente. Reflete também na vida cotidiana da população rural, quer seja pelo grau de resistência e de enfrentamento nas atividades de militância, bem como na distribuição geográfica das famílias de trabalhadores no espaço rural, em razão do elevado grau de tecnologia empregado nas atividades agropecuárias que passaram a prescindir de grande parte da força de trabalho, dentre outros aspectos.

Neste sentido, segue atual e ainda mais fortemente contextualizada a assertiva de Caldart, Paludo e Doll, de que a construção de uma pedagogia do campo somente se justifica se vinculada à construção a um modelo alternativo de desenvolvimento cuja base produtiva principal fundamente-se nas unidades familiares de produção e não no agronegócio e no latifúndio, pois, “não haveria sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p. 6).

No texto *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*, de 2004, ao abordar o atual momento da educação do campo no país, no quinto volume da série *Por uma educação do campo*, a autora já indicara a preocupação dos representantes do movimento em relação à nova configuração do campo em razão da reestruturação do capital agroindustrial – em sua nova forma de exploração das atividades agropecuárias – e seus impactos sobre a vida dos trabalhadores e dos que vivem nas áreas rurais no Brasil.

o momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de "educação para o meio rural", mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 11, grifo da autora).

Ainda que a clara convicção, por parte dos teóricos do movimento pela educação do campo, como Roseli Caldart, de que o Estado, na perspectiva da educação popular emancipatória, não assumirá, por si só, a construção do projeto de educação para as populações do campo, em toda a sua extensão e complexidade, o debate parece indicar o entendimento de que se consolida um cenário adequado à implantação efetiva da educação do campo enquanto política pública.

Em sua tese de pós-doutoramento, de 2013, o professor Bernardo Mançano Fernandes, define educação do campo, nesta nova fase, como uma “política pública emancipatória proposta pelos movimentos camponeses e em construção na relação entre os movimentos e diferentes instituições públicas e privadas” (FERNANDES, 2013, p. 323).

A ampliação do espectro de sujeitos e instituições envolvidos na luta pela educação do campo verificada mais recentemente – nas palavras de Fernandes – de instituições públicas e privadas, além dos movimentos sociais, protagonistas deste processo, e das entidades religiosas, sindicais, dentre outros, engajados desde o início, confirmam a entrada, definitiva, do campo na agenda pública nacional.

Ainda como definição, tendo em mente, porém, que trata-se um conceito ainda em formação, considerando o percurso, a dinâmica e o caminho a ser percorrido pela educação do campo, apresentam-se os três momentos que, segundo Caldart (2008), são distintos, simultâneos e complementares e conceituam o que tem sido, o que é, e o que poderá vir a ser, a educação do campo.

A Educação do Campo é negatividade – denúncia/resistência, luta contra [...].

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é esperança passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer [...].

A Educação do Campo é superação – projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana (CALDART, 2008, p. 75).

Por fim, compartilha-se do entendimento de Ribeiro (2013a) de que, assentidas as conquistas da educação do campo até o presente momento, identificam-se como avanços, dentre outros aspectos, a consolidação da educação do campo como tema de pesquisas nas universidades públicas brasileiras, a ampliação das articulações entre os movimentos sociais populares e as instituições públicas e privadas que lutam pela educação do campo, e a obtenção do marco legal que institui programas educacionais específicos para as populações do campo, a exemplo de sua inserção no PDE, cuja análise apresenta-se em seguida.

4.2 Capital, trabalho e as relações sociais no campo

Na busca por elementos que permitam analisar a complexidade e extensão das ações propostas no *ProJovem Campo*, recorre-se, dentre outros, aos dados do *Censo Agropecuário*, de 2006, do IBGE, divulgados em 2009, os quais revelaram que 30% dos trabalhadores rurais brasileiros eram analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental (IBGE, 2009). A renda que, em grande parte, define as condições de vida em nosso sistema, é diretamente proporcional ao grau de instrução do trabalhador assalariado (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012), e, assim, quanto menor, por conseguinte, menores são as possibilidades e expectativas de superação destes desafios historicamente postos.

Dados da SECADI/MEC revelam que os registros disponibilizados pelas instituições oficiais de pesquisa tais como IBGE, INEP e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), dentre outras, “demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras” (BRASIL, 2007c, p. 5).

Em sua 20^a edição, o relatório *Políticas sociais: acompanhamento e análise* produzido pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do IPEA⁴⁸ – que registra e analisa criticamente a evolução de diversos aspectos da atuação do Governo Federal no campo das políticas sociais no país –, aponta, dentre outros aspectos, para a necessidade do estabelecimento de políticas públicas para enfrentar e superar a defasagem da educação escolar de populações rurais, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo (IPEA, 2012), cujas resultantes históricas tem privilegiado o urbano, em detrimento – e às expensas – do rural. Corroborando esta análise, o pesquisador do Instituto de Energia e Meio Ambiente da USP, José Eli da Veiga, adverte para “a necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar” (VEIGA, 2003, p. 31).

Ainda – e especificamente no tocante ao desenvolvimento rural – além de revelar retrocessos quanto às políticas de reforma agrária e de apoio à agricultura familiar, os dados do relatório registram a continuidade dos conflitos sociais e da

⁴⁸Esta 20^a edição do relatório, divulgada em 2012, complementa o acompanhamento de políticas e programas sociais federais no último ano do governo Lula e destaca as principais iniciativas tomadas em 2011, pelo governo Dilma Rousseff, para os setores analisados.

violência contra populações rurais, o que desvela – e comprova – as condições degradantes em que vivem milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais, em diversos estados da nação, bem como o aprofundamento do grau de superexploração ou de expropriação da força de trabalho no meio rural, impulsionada, sobretudo, pela natureza da política econômica externa brasileira, notadamente do setor primário, no cenário internacional. Em decorrência, a deteriorada relação entre trabalhadores rurais e operadores do capital transnacional empregado no setor mostra-se ainda mais degradante com características do período escravagista, supostamente superado. “Nos últimos oito anos foram resgatados mais de 30 mil trabalhadores em situação análoga à de escravo no Brasil e mais de 900 mil foram registrados durante ação fiscal” (IPEA, 2012, p. 255).

Esta forma de exploração, degradante, desumana, remonta à origem do processo de formação social brasileiro ocorrido sob os mandos do modo de produção escravista herdado da colonização portuguesa, como apontado pelo pesquisador de história econômica da USP, Antônio Carlos Mazzeo. Em *Estado e burguesia no Brasil*, Mazzeo afirma que o sistema capitalista brasileiro nasceu do “arcabouço cultural” e do capital oriundos de diversos países europeus, à época, implantados no Brasil e que esses

elementos específicos engendrados por uma sociedade latifundiária e escravista não só aparecem na estrutura produtiva – forças produtivas/relações de produção específicas –, como também determinam os aspectos particulares superestruturais da formação econômico-social brasileira (MAZZEO, 2015, p. 79).

“Além da grande exploração rural”, completa o autor, “os donos da terra monopolizam também a riqueza e o poder político” que nos traz à memória que, na sociedade escravista brasileira, os poucos homens livres existentes, “tinham suas vidas controladas pelo latifundiário; fossem eles da cidade ou do campo, sendo que nestes últimos a pressão e dominação pessoal do latifundiário era mais intensa” (MAZZEO, 2015, p. 79).

As formas contemporâneas de escravidão no país, denunciadas desde a década de 1970 do século passado por organismos de defesa dos direitos humanos (IPEA, 2012), reconhecidas oficialmente pelo governo brasileiro a partir do conhecimento e divulgação dos resultados das pesquisas das instituições oficiais, citadas anteriormente, desnudam a realidade torpe e a situação de grande vulnerabilidade e miséria que ainda afetam importantes contingentes de trabalhadores

e trabalhadoras no Brasil, como nos mostram os relatórios da OIT sobre o perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil.

Invariavelmente sua aparência nas diferentes fazendas era semelhante: roupas e calçados rotos, mãos calejadas, pele queimada do sol, dentes não cuidados, alguns aparentando idade bem superior à que tinham em decorrência do trabalho duro e extenuante no campo (OIT, 2011, p. 255).

Embora os dados sistematizados pela CPT, divulgados em janeiro de 2014, apontem para uma diminuição do número de trabalhadores em situação de escravidão no Brasil no ano de 2013, em relação a 2012, reduzindo de 3.680 para 2.874 o número absoluto – registrado –, o número de ocorrências aumentou. Em outras palavras, mais pessoas ou empresas praticaram o crime em diferentes estados e municípios em 2013, em relação ao ano anterior, ainda que o número de indivíduos diretamente afetado tenha sofrido discreta redução.

Em 2013 cresceu o número de casos identificados como de trabalho escravo. Em 2012 foram registrados 189 casos, este número se elevou para 197 casos em 2013. Já em relação ao número de trabalhadores envolvidos houve decréscimo: 3.680 trabalhadores envolvidos, com resgate de 2.730, em 2012; 2.874 trabalhadores envolvidos e 2.208 libertados, em 2013. (CPT, 2014).

Outro aspecto alarmante é o fato de que a região com melhores índices de desenvolvimento socioeconômico do país, a região sudeste, tenha sido a que registrou o maior número de pessoas diretamente envolvidas, superando as regiões Nordeste e Centro-Oeste, atrás apenas da região Norte do país.

Diferentemente de anos anteriores, quando a região Norte se destacava tanto pelo número de casos identificados quanto pelo de pessoas envolvidas, em 2013, a região Sudeste foi a que apresentou o maior número de trabalhadores envolvidos, 1.186, bem como o maior número de trabalhadores libertados, 1.147, equiparando-se quase à região Norte pelo número de casos: 53 no Sudeste contra 55 no Norte. Em seguida vem à região Nordeste, com 42 casos, Centro-Oeste com 31 e Sul com 16. Pelo número de trabalhadores envolvidos em trabalho escravo, o Nordeste vem em segundo lugar, com 603, seguido da região Norte, com 505, Centro-Oeste com 430 e Sul com 150. Já em relação a trabalhadores libertados, o Nordeste vem em segundo lugar com 330 libertados, seguido do Centro-Oeste com 309. Só então vem a região Norte com 274 e a região Sul com 148. (CPT, 2014).

No início dos anos de 1990, mesmo respondendo por somente 18% da população brasileira – que totalizava 145 milhões de pessoas à época –, o campo abrigava 28% das pessoas consideradas pobres do país, o que equivale dizer que seis trabalhadores rurais, em cada dez, encontravam-se abaixo da linha de pobreza (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012). Embora estes indicadores tenham sofrido alterações ao longo dos anos, a população rural abriga maior número de pobres, proporcionalmente, quando comparada à população brasileira, em seu conjunto.

Por outro lado, a melhoria das condições de vida conquistada a partir dos mandatos do ex-presidente Lula, sobretudo na segunda metade da década de 2000, trouxe ao campo – bem como às cidades – uma nova realidade socioeconômica, decorrente das políticas de redução da miséria e de geração de emprego e renda implantadas no país.

A nova classe média que atingia 20,6% da população rural em 2003 concentra 35,4% em 2009, com 9,1 milhões de pessoas. Este crescimento acumulado de 71,8% desde 2003 equivale a 3,7 milhões de brasileiros residentes em área rural passando a integrar a classe C nos últimos seis anos (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012, p. 5).

Entretanto, estas conquistas sociais, novamente – e paradoxalmente –, aumentaram a diferença dos indicadores econômico-sociais, comparativamente, entre as áreas rural e urbana, em favor desta, o que se comprova quando, por exemplo, confrontam-se os valores dos rendimentos individuais – obtidos pela divisão do valor do salário-hora pelo número de anos de estudo completos, ainda que no nível mais básico, que é o de qualificação profissional –, verifica-se uma queda de 0,67% ao ano no setor rural, em contraposição a um crescimento de 1,48% ao ano, na população como um todo (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012).

Na área rural, o crescimento acumulado entre 2003 e 2009, equivalente a uma taxa de 8,27% ao ano, foi significativamente menor que o observado nas populações residentes nas áreas urbanas. Este padrão contrasta com o verificado no país como um todo, onde os mais pobres obtiveram em geral maiores ganhos de renda que os demais (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012, p. 4).

Em suma, esta é a realidade socioeconômica enfrentada pela população do campo no Brasil, e em Minas Gerais, onde realizam-se as turmas do *ProJovem – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, em estudo, que, como ocorre com parte desses

sujeitos e com suas famílias, antes de educar-se, do ponto de vista formal, precisam lutar por sua própria subsistência e, registre-se, realidade essa, consubstanciada pelos resultados de pesquisas de órgão oficiais.

5 TRABALHO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Se, na sociedade atual, trabalho e educação foram desvinculados um do outro (LOMBARDI; SAVIANI, 2011) e as análises sobre trabalho nesta sociedade são passíveis de contradições – e remetem a projetos de mundo diferentes (LUCENA, 2008, p. 13) –, a proposta de analisar a relação entre ambas as categorias e suas implicações relativas à cidadania, parecem caminhar na mesma direção.

Em relação ao trabalho, afirma o professor Frigotto em *A experiência do trabalho e a educação básica*, organizado em conjunto com a professora Ciavatta, o que, de fato, importa é afirmá-lo como valor de uso e, assim, como princípio educativo e criador (FRIGOTTO; CIAVATTA , 2005) e, para fins desta pesquisa, reporta-se ao trabalho no campo, tanto em suas atividades agrícolas – preparo do solo, plantio, colheita, atividades nas carvoarias, etc. –, quanto nas não agrícolas – hotelaria, atividades na agroindústria de alimentos, dentre outras –, embora desenvolvidas nas áreas rurais.

Como visto anteriormente, no meio rural a exploração – ou a superexploração e mesmo a escravidão – é sobremaneira frequente entre os adultos e comum entre crianças e adolescentes. Além dos componentes culturais, a pobreza, que caracteriza estes sujeitos, não restringe apenas o acesso à alimentação, moradia e demais itens básicos para a manutenção da vida. Ela exaure, também, a capacidade do indivíduo em seu pensar e agir, anula suas possibilidades de argumentar, reivindicar e mesmo exigir, a depender das circunstâncias, seus direitos negados, ainda que subjetivos positivados. Assim, além do estímulo à participação colaborativa nas atividades produtivas e simbólicas – porquanto educativas e emancipatórias –, defendidas por Frigotto,

devemos, também, abominar e lutar contra a exploração do trabalho assalariado infanto-juvenil. A questão é: Como tirar milhares de crianças e jovens do trabalho explorado, se aí estão não por sua escolha ou de seus genitores (aqueles que os têm reconhecidos), mas por necessidade de sobrevivência? (FRIGOTTO, 2005, p. 25).

Entretanto, que crianças e adolescentes são esses? Quantos são, onde vivem, o que sentem, como vivem? Este texto, seguramente, não se propõe a responder e não responde em profundidade a estas questões e apenas mostra, em dados gerais, a situação de exploração em que vivem esses sujeitos. No entanto, cumpre ressaltar que estas crianças e jovens, apontados por Frigotto – e suas famílias – constituem a

parte mais acessível, do ponto de vista físico (geográfico) e cultural, da população à qual destinam-se as políticas, ou ações, públicas de educação do campo, uma vez que além desses “trabalhadores” incluem-se, entre os “beneficiados”, os remanescentes de quilombos, ribeirinhos e indígenas, além de outras comunidades, com elevado grau de dificuldade de acesso e que representam, portanto, desafios ainda maiores para sua inclusão. Preconiza-se que os processos de definição de conteúdos a serem ministrados nas turmas da educação do campo, como defendem teóricos, alguns técnicos do MEC ligados à área e representantes de movimentos sociais envolvidos neste movimento, devem, necessariamente, contar com a participação dos alunos e suas famílias.

A questão aqui é: quando da definição dos conteúdos do *ProJovem Campo* esses jovens e suas famílias foram consultados, como indicado? Até onde os registros oficiais permitiram observar, chegou-se até às EMI, anteriormente apresentadas e discutidas, nas quais os ministros e ministras que os assinaram justificam, à Presidência da República, a necessidade de se implantar o programa *ProJovem Campo* nacional e suas versões nos diferentes estados da Federação, com fundamentos nos resultados de pesquisas do IBGE/PNAD e INEP sobre as condições de vida desses sujeitos. A elaboração dos conteúdos, como registrado, tanto no projeto base de 2008 e nas *Diretrizes operacionais da educação do campo*, em âmbito nacional, quanto na Orientação Conjunta da SEE/MG que implementa o *ProJovem Campo* no estado – apresentados no capítulo 2 deste estudo – os eixos dos conteúdos curriculares foram definidos por técnicos vinculados aos governos federal e estadual, respectivamente, e encaminhados às Secretarias Regionais de Ensino dos municípios e regiões que aderiram ao projeto.

Há, por certo, dificuldades de ordem prática, além dos aspectos socioculturais que limitam ou dificultam a interação do Estado com esses sujeitos, tanto para conhecer, de fato, sua realidade, quanto para levantar suas sugestões e contribuições acerca dos programas educacionais propostos, como defendido. A exemplo do que ocorre com outras comunidades específicas, na apresentação das *Características gerais dos indígenas*, como resultado parcial do Censo de 2010, a doutora em economia, presidente do IBGE e também da presidente da *Comissão de Estatísticas das Nações Unidas*, Wasmália Bivar, explica que, para subsidiar políticas públicas efetivas e eficientes é necessário que se tenham dados demográficos e socioeconômicos confiáveis, oportunos, em suas palavras, e que retratem a realidade

de um segmento populacional específico. E sobre os desafios e limites para o contato efetivo com essas populações e para a obtenção das informações requeridas, lê-se no documento que

a execução de um levantamento dessa natureza representa um enorme desafio para um instituto de estatística, sobretudo em um país de dimensões continentais como o Brasil, com 8.515.692,27 km², distribuídos em um território heterogêneo, com determinadas áreas de difícil acesso, composto por 27 Unidades da Federação e 5.565 municípios, abrangendo cerca de 67,5 milhões de domicílios (IBGE 2010a, p. 11).

Na obtenção dessas estatísticas, completa a presidente, há enorme complexidade, uma vez que os censos requerem “padrões de medidas comuns, que permitem agregar e comparar a população como um todo”, e, por outro lado – e esse é ponto que mais impacta na definição das políticas educacionais para estas populações – “a interpretação dos indicadores está comumente baseada em valores e padrões de um determinado grupo social ou em valores social e culturalmente hegemônicos” (IBGE, 2010a, p. 11).

Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, evidencia que, assim como não há educação problematizadora, libertadora, sem a superação das contradições entre educador e educandos, não é possível fazê-la fora do diálogo (FREIRE, 1987). Neste processo, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 1987, p. 40) e na interação própria entre educador e educando, ocorre o desafio e sua percepção, por parte deste.

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 40).

Sobre este aspecto, o professor da UFSC, pesquisador das áreas de sociologia rural e sociologia da infância e da juventude, Valmir Luiz Stropasolas, considerando os estudos de Sarmento e Pinto, afirma que

o entendimento do modo de vida das crianças, a interpretação das suas visões de mundo e a compreensão dos sentidos do trabalho infantil não podem ser realizados no vazio social e cultural, necessitando se sustentar nas análises das condições sociais em que

as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. Ainda se verificam lacunas importantes na compreensão das maneiras em que as crianças interagem social e culturalmente no cotidiano dos espaços sociais, sobretudo nas comunidades rurais (STROPASOLAS, 2012, p. 250).

Neste particular, a própria academia tem sua parcela de responsabilidade, enquanto geradora de conhecimento, definida por Stropasolas (2012) como negligência teórico-metodológica, que exclui a fala – e as próprias crianças – dos processos de construção dos pressupostos e objetivos das pesquisas. Assim, sem os instrumentos adequados para abordar as crianças e conhecer seu universo, suas percepções e expectativas, estabelece-se – ou evidencia-se – o distanciamento entre pesquisadores e esse jovem “do campo” que, segundo o autor,

demonstra pouca disposição e interesse em responder a questionários fechados, assim como estudos baseados nos cálculos estatísticos dificilmente captam as representações, a sociabilidade e as culturas heterogêneas que compõem os universos infantis. [...] Importa registrar que é justamente nesse espaço societário e, especificamente, entre as crianças mais novas que se constata a realização de trabalho não remunerado. Ou seja, a presença no trabalho, sem qualquer espécie de contrapartida, é mais acentuada nas atividades agrícolas (83,6%) que nas atividades não agrícolas (18,7%) (STROPASOLAS, 2012, p. 250, 258).

Depreende-se do exposto que os processos de elaboração e implantação de programas ou políticas educacionais encerram em si fragilidades teóricas e metodológicas que se somam nas diferentes etapas do processo o que, por fim, resulta em um distanciamento entre o previsto e o realizado, do ponto de vista da educação enquanto promotora da cidadania. Não há cidadania sem educação e esta, por sua vez, não se concretiza sem trabalho, porquanto este representa o próprio homem em sua essência e natureza evolutiva, como se discutirá em seguida.

5.1 O trabalho como princípio educativo

“[...] a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, [1987], p. 224).

A partir das considerações de Marx e Engels ([1987]) para os quais, ao produzir

seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material, Saviani (2007) nos mostra que, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si, ou seja, agem sobre ela, transformam-na e a ajustam às suas necessidades no processo que denominamos trabalho, que é, assim, a essência própria do homem, produzida pelo próprio homem.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, para o autor, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade na qual os homens aprendem a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, a partir da natureza e, relacionando-se uns com os outros, educam-se e educam as novas gerações. "A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2007, p. 154). "É um movimento profundamente pedagógico", afirma o professor Moacir Gadotti, em *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*, referindo-se ao "desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza" (GADOTTI, 2000, p. 52).

Ao analisar um suposto equívoco de Marx em suas considerações sobre a importância da utilização do trabalho infantil pela indústria moderna em *Trabalho e educação infantil em Marx e Engels*, o professor José Claudinei Lombardi observa que – em relação à importância do trabalho como uma categoria ontológica, ou seja, o trabalho como dimensão fundamental para o entendimento do homem e da necessária e permanente produção de suas condições de existência, em Marx e Engels – depreende-se que, além de fazer um prognóstico sobre a não proibição do trabalho infantil na indústria, "Marx estava preocupado, em emitir um juízo de valor ao considerar o trabalho infantil uma medida social salutar, desde que exercida sob condições aceitáveis, que não coloquem em risco o desenvolvimento físico e intelectual da criança" (LOMBARDI, 2010, p. 143).

Em *Crítica ao programa de Gotha*, de 1875, o item em que se reivindicava a “interdição do trabalho das crianças, bem como do trabalho das mulheres que causa prejuízo à saúde e à moralidade” (LOMBARDI, 2010, p. 143) – ou o “piedoso desejo” (MARX, [1987], p. 224) –, Marx afirma que,

uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (MARX [1987], p. 224, grifo nosso).

Além de motivação para a formação técnico-científica e cultural e desenvolver o sentido de responsabilidade social, “o trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física” (GADOTTI, 2000, p. 53).

Considerando, entretanto, o sentido polissêmico e a diversidade de emprego do termo usado para designar “o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza” na concepção de Durkheim (1955, p. 25), compartilhada neste estudo, educação designa o meio pelo qual a sociedade prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência, ou seja, forma o ser social do indivíduo.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um caro número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

De fato, porém, como asseverou o sociólogo Paul Fauconnet, ao prefaciar *Educação e sociedade*, de Durkheim, uma sociedade, considerada em seu momento histórico e em seu estágio de desenvolvimento, a partir de suas experiências anteriores, institui um sistema educacional composto por um conjunto de princípios que, de forma praticamente impositiva, passa a regular a educação das gerações presentes.

Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabarão se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em

harmonia. Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas (FAUCONNET, 2011, p. 48).

A educação é também um processo histórico e sociocultural, e para se defini-lo, ainda na acepção de Émile Durkheim, é necessário, portanto, “levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum. A reunião destes aspectos constituirá a definição que buscamos” (DURKHEIM, 2011, p. 49).

Este pensamento parte da premissa do autor de que o sistema educacional – em todas as sociedades – é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Na sociedade de classes, por exemplo, a educação varia de uma classe para outra. “A da cidade não é igual à do campo, a do burguês não é igual à do operário”, afirma. À crítica sobre esta concepção, Durkheim afirma que, independentemente de que uma criança venha nascer, no campo ou na cidade, burguesa ou operária – e mesmo que tal fato não interferisse na definição da carreira desta criança – ainda assim, a própria diversidade moral das profissões continuaria a exigir grande diversidade pedagógica, o que não se daria com uma educação uniforme.

De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar (DURKHEIM, 2011, p. 51, grifo do autor).

Entretanto, assentindo a ideia de István Mészáros que concebe o capital como “um modo de controle do metabolismo social”, Previtali (2012), em *Trabalho, educação e restruturação produtiva*, nos mostra que essas aptidões e conhecimentos específicos, apontados por Durkheim, sofrem alterações conforme se reestrutura o modo de produção vigente.

Sob a ótica do capital, cujo objetivo principal é a sua própria valorização, verifica-se um intenso processo de reorganização do trabalho com vistas a obtenção de maior flexibilidade e de elevação da produtividade, mediante a introdução de inovações técnicas e técnicas e/ou organizacionais. Esse processo vem afetando quantitativa e

qualitativamente a força de trabalho, implicando mudanças nas habilidades e qualificações requeridas, nos padrões de gestão da força de trabalho, no volume e na estrutura do emprego em diversos setores produtivos (PREVITALI, 2012, p. 7).

Neste contexto, a educação toma sentido diferente e caminha em direção à redefinição de seus objetivos e práticas ao reconfigurar-se conforme demandas de “treinamento” interessadas na formação de fileiras de defensores ideológicos e reprodutores manuais do capital, cujo ciclo de reduz progressivamente, com reflexos simultâneos sobre o sistema educacional, pois, como afirma Durkheim, “sob diferentes formas, a educação, do rico e do pobre, a que forma para as profissões liberais e a que ‘capacita’ para as atividades braçais, é realizada com o objetivo de fixá-las nas consciências” (DURKHEIM, 2011, p. 52, grifo do autor).

Neste mesmo sentido, sobre a educação na sociedade capitalista, István Mészáros afirma que, para sua perpetuação, quanto mais “avançada” for esta sociedade, tanto mais se concentrará, por um lado, em produzir riqueza reificada, como um fim em si mesma e, por outro, em explorar, em todos os níveis, as instituições de seu sistema educacional, desde os primeiros anos do ensino básico ao superior, público e privado, para a sua própria perpetuação. Como resultado dessa estratégia de doutrinação, diminuem-se as resistências e cria-se uma normalidade assentida que se converte em conformidade com sua condição de vida, de pobreza e privação, e que isso “é tudo o que resta”.

Assim, o “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar os seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida (MÉSZÁROS, 2008. p. 80-81, grifos do autor).

Considerando as análises de Allen Hunter sobre o “compromisso informal entre capital e trabalho” – que resulta na “inalterabilidade da ordem natural estabelecida”, apontada por Mészáros –, fundamentado na “estrutura social de acumulação” estabelecida a partir de uma “vigorosa cultura de consumo orientada para a comodidade”, Michel Apple, afirma que, para o estabelecimento deste acordo

houve um compromisso estabelecido entre o capital e o trabalho, no qual o trabalho aceitou o que poderia ser chamado de “a lógica dos mercados e do lucro como princípios orientadores da alocação de recursos”. Em troca os trabalhadores receberam “uma garantia de que padrões mínimos de vida, direitos sindicais e direitos democráticos liberais seriam protegidos” (APPLE, 1997, p. 44, grifos do autor).

Apple, que conhece profundamente as questões políticas, socioculturais, e econômico-financeiras – enfim as questões de poder – relacionadas a currículo, neste caso sinônimo de conhecimento oficial, nos adverte sobre o fato de que conhecimentos são transmitidos, gerações após gerações, de forma velada e mesmo dissimulada, carregados de sentidos e ideologias, para a manutenção da estrutura estabelecida.

No recorte do tema ora em análise, especificamente, em *Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*, de 2004, no quinto volume da série *Por uma educação do campo*, Roseli Caldart afirma que o movimento inicial da educação do campo foi de denúncia e luta por políticas públicas de educação “no” e “do” campo, e para propor um novo projeto de desenvolvimento.

Do ponto de vista da educação, propriamente dita, que, juntamente com a luta pela terra assumiu a centralidade do movimento – que é político –, também tem sido um tempo de “reflexão pedagógica”, afirma a autora. Esta reflexão, fundamentada pelo diálogo com a teoria pedagógica – que parte da estreita relação entre formação e concepção de ser humano –, constitui-se em um dos fundamentos da construção do projeto.

O diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias: [...] a tradição do pensamento pedagógico socialista, [...] a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular [...] e a [...] Pedagogia do Movimento [...] (CALDART, 2004, p. 14).

Sobre as referências pedagógicas apresentadas, observa-se que, segundo a autora, o pensamento pedagógico socialista pode contribuir com o entendimento da relação educação-produção – dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva –, e com outras reflexões, na perspectiva histórica, que podem ser combinadas com aspectos específicos dos processos de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva humanista e crítica. Questões práticas, portanto, precisam ser debatidas, solucionadas e aprendidas, de forma que permitam a construção de uma

consciência, de classe, enquanto luta política, e de realidade enquanto condições materiais a serem atendidas.

A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, "foi como a descoberta de uma mina de ouro", que exigiria muito trabalho para cavar, "uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo...". (MORISSAWA, 2001, p. 239).

Além das contribuições da chamada *Pedagogia do movimento*, citada por Caldart (2004), de modo particular, em razão de sua origem coincidente com a gênese da educação popular, a *Pedagogia do oprimido*, no movimento educação do campo, materializa o "diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire" (CALDART, 2004, p. 14).

Nesta perspectiva, a educação do campo pode ser considerada uma realização prática da pedagogia do oprimido, na medida em que reconhece os pobres do campo como sujeitos legítimos deste projeto educativo, como sustenta a autora, que é, portanto, ao mesmo tempo educativo e emancipatório, enquanto processo histórico, porquanto nele, em seu trabalho, ao produzir valor de uso, o homem se educa.

5.2 Educação e emancipação humana

As cartilhas [...], de modo geral, elaboradas de acordo com a concepção mecanicista e mágico-messiânica da "palavra-depósito", da "palavra-som", seu objetivo máximo é realmente fazer uma espécie de "transfusão" na qual a palavra do educador é o "sangue salvador" do "analfabeto enfermo" (FREIRE, 1981, p. 11-12, grifos do autor).

Assim como nas práticas agrícolas se erradicam as ervas daninhas para que estas não prejudiquem as culturas de interesse econômico, na educação, erradica-se o analfabetismo para que se dê lugar aos "saberes" de interesse do processo de reprodução do capital. Denunciada por Paulo Freire em 1968, em Santiago, no Chile, esta associação entre analfabetismo e erva daninha, visão ingênua ou astuta na

definição do autor, sugere que o fato de ser analfabeto decorre da “incapacidade” do sujeito, de sua “pouca inteligência”, ou de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 1981, p. 11). Nesta concepção, a alfabetização se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos.

Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico. Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia (FREIRE, 1981, p. 11, grifos do autor).

Decorre desta concepção distorcida da palavra, que alfabetizar é o ato no qual o alfabetizador enche o alfabetizando com palavras, cuja significação mágica implica em outra ingenuidade: a do messianismo. Assim, sendo o analfabeto um “homem perdido”, é preciso, então, “salvá-lo” e, ser salvo, é ser “enchido” por sons milagrosos, que lhe são presenteados ou impostos pelo alfabetizador que, às vezes, segundo Freire (1981, p. 11, grifos do autor), é um agente inconsciente, um mero executor, dos responsáveis pela política da campanha de “erradicação” do analfabetismo.

O analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, que segundo o MEC, passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012 (BRASIL, 2013b) é, como vimos no início desta pesquisa, mais intenso entre as populações rurais do país. Além do impacto imediato na remuneração e nas condições gerais de vida dessas populações, as restrições impostas pela falta de educação formal estendem-se a diversas outras áreas do ser e fazer humano, sobretudo na conscientização da própria condição existencial e na defesa dos direitos, ainda que constitucionais. Com o apoio de instituições religiosas, sindicatos e demais entidades ligadas à luta pela educação popular no Brasil, trabalhadores e suas famílias – além dos demais representantes dos chamados “povos do campo” –, ao tomarem consciência de sua condição de abandono e exploração, confrontam Estado e a própria sociedade sobre a noção de cidadania, direito e sociedade, propriamente dita. Ao questionar o *status quo* do Estado e da classe hegemônica em relação ao legitimado e o experienciado – em desfavor das populações rurais, sobretudo pobres e analfabetos – a classe trabalhadora entra em confronto com o poder estabelecido. São exemplos destes confrontos, os embates protagonizados pelas *Ligas Camponesas*, entre as décadas de 1940 e 1960, estendendo-se pelos governos militares (1964 a 1985), caracterizados pelo apoio do

Estado à suposta modernização da agricultura baseada na expansão do capital industrial, repressão dos movimentos sociais e pelo impedimento da implantação de projetos de reforma agrária (WANDERLEY, 2011), bem como os enfrentamentos do MST, a partir da década de 1980, quando se inicia a redemocratização do país, “que favoreceu a consolidação dos movimentos sociais e o debate democrático e registrou a emergência de uma pluralidade de sujeitos de direitos que reclamam o seu reconhecimento na sociedade brasileira” (WANDERLEY, 2011, p. 20), já discutidos.

Neste contexto, de embates e disputas, quando desveladas e confrontadas as concepções de mundo e sociedade, emergem duas reações ou posicionamentos dos sujeitos diante da situação de enfrentamento que se firmam e caracterizam o confronto: o sectarismo e a radicalização. Diferentemente do que se poderia pensar, conforme nos mostra Freire (1981), ao contrário da sectarização – que aniquila –, a radicalização, ao reafirmar posicionamentos, pode levar à emancipação, pela via do confronto.

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (FREIRE, 1987, p. 13).

Entretanto, Durkheim, em *Educação e sociologia*, afirma que cada sociedade educa seus cidadãos de acordo com ideal de homem – do ponto de vista intelectual, físico e moral – que pretende para si, mas, no entanto, esta educação diferencia-se a partir de certo ponto, de acordo com as “particularidades e especificidades de cada sociedade”. Assim, a função da educação é suscitar na criança:

1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade a qual ela pertence exige de os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Como discutido anteriormente, no texto base da primeira *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, de julho de 1998, assinado pela CNBB, UnB, MST, Unesco e Unicef, documento-referência no movimento *Por uma educação do*

campo, lê-se que a “educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, p. 7). Em parte, esta concepção reivindicada se explica pelas especificidades dos sujeitos para os quais se destina a educação do campo, caracterizados pelo conjunto dos pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2004). Neste contexto, apresentam-se também contradições, como discutido anteriormente, que dão lugar ao que Durkheim (2011) chama de “ideal de homem pretendido”, para cuja formação as práticas educativas se direcionam e, embora tenham como referência de trabalho e da própria existência a relação direta com terra, onde trabalha e vive, dão lugar à formação ideologizada, novamente, reafirmam interesses do público em detrimento do interesse público, entendido como a educação para os trabalhadores, em seu coletivo, como classe social.

Neste cenário, entretanto, em face das contradições anteriormente apontadas, valores afeitos à agricultura de larga escala – e ao modelo educacional a ela atrelado – confrontam-se cotidianamente tanto no aspecto simbólico quanto material, uma vez que o homem ideal “para o campo” pretendido pela educação hegemônica difere do ideal de homem referenciado no interior das comunidades rurais, sobretudo, nos movimentos sociais do campo. O que poderia reforçar a necessidade de uma educação específica para o campo, pode, ao mesmo tempo, produzir ou reforçar sentimentos que caminhem mais na direção do sectarismo – fanático, reducionista – que do radicalismo, emancipatório, nas concepções de Paulo Freire, pois, como se verifica, há um sentimento exacerbado de estranhamento e cisão destas duas realidades que, por vezes, resulta em confrontos no campo com frequente perda de vida humana.

A realidade material de diversos assentamentos evidencia que há muito o que se conquistar e superar a caminho de uma homogeneidade mínima para a coexistência, pela educação do campo, ou da “concertação”, pela representação liberal, ou da revolução, pela ideologia da luta de classes, para convivência/coexistência ou para a superação da heterogeneidade, em oposição à homogeneidade de Durkheim, da “pedagogia do capital” x “pedagogia do trabalho”, tão evidentes na prática diária.

As dificuldades de construção e organização do assentamento com a falta de água, de assistência técnica, de crédito, de insumos e de ferramentas levaram os assentados às alternativas de produção, recorrendo às experiências adquiridas nos acampamentos, na troca com outros assentados, como também dos mutirões onde grupos de assentados que se reuniam para preparar os lotes dos participantes e, ao mesmo tempo, orientando o assentado como se prepara o solo, como se organiza o plantio e como se faz a manutenção da plantação a partir das técnicas de produção que o grupo domina (CASSIN; NALLI, 2016, p. 365).

Este relato corrobora a assertiva da professora Maria Antonia de Souza, apontada anteriormente, de que o surgimento da educação do campo se deu e se caracteriza pela ausência e pela experiência: “ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores” (SOUZA, 2008, p. 1.095). Da ausência emerge a experiência e este movimento, completa Souza, resulta na prática afirmativa da educação do campo. Ao desenvolver a educação voltada também para a conscientização política, além da necessária qualificação para a força de trabalho, os movimentos sociais do campo evidenciam que a emancipação não se concretiza apenas pela autonomia econômico-financeira, mas também pelo desenvolvimento cultural e pela ampliação da consciência, por meio do trabalho em sua dimensão educativa.

Por fim, para a cidadania, em seu sentido amplo, emancipado, evoca-se o princípio elaborado por Marx e apresentado por Ribeiro (2012, p. 304), que concebe cidadania como liberação que “é um ato histórico, não é um ato de pensamento” e é realizada na indústria, no comércio, na agricultura, no intercâmbio, e

incluir a emancipação da humanidade enquanto totalidade, uma vez que toda a servidão humana se encontra envolvida na relação do trabalhador à produção e todos os tipos de servidão se manifestam como modificações ou consequências desta relação (RIBEIRO, 2012, p. 304).

Para se chegar, portanto, a esta concepção de autonomia, ou de liberação, nesta perspectiva, as relações sociais de produção, sobretudo nas atividades “em que se reproduzem ainda níveis inaceitáveis de exploração das condições de trabalho” (STROPASOLAS, 2012, p. 277) devem ser o ponto de partida para uma mudança profunda e permanente, bem como os processos de apreensão da realidade dos

sujeitos evolvidos devem considerá-los como pertencentes ao mundo, porquanto este não existe sem aqueles (FREIRE, 1987), para que se promova a educação e a emancipação necessárias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, vimos neste estudo, é um processo sociocultural e, fundamentalmente, histórico. Assim, portanto, ao concluir esta pesquisa – delimitada no recorte temporal de 2008 a 2015 –, a partir das diferentes experiências educacionais tanto “rurais”, quanto “do campo”, aqui analisadas, tem-se que, por um lado, os movimentos sociais, protagonistas do projeto de educação do campo, ao defender uma educação “no”, “para” e “do” campo, não a concebem sem a participação popular. Por outro lado, o processo de inferência e aplicação dos resultados do censo sobre as populações rurais – obtidos por modelos estatísticos que se satisfazem com padrões de medidas comuns e permitem agregar e comparar a população como um todo, como afirma IBGE (2010a) –, para a concepção e implantação de políticas públicas para essas populações, indica e, acredita-se, confirma a exclusão desses sujeitos do processo de construção e desenvolvimento da educação do campo, pois, como afirma o próprio instituto, a interpretação dos indicadores baseia-se em valores e padrões de um determinado grupo social ou em valores social e culturalmente hegemônicos, cujas concepções, ao pensar a educação para as classes dominadas, em suas posições mais críticas, no limite, propõem políticas ou ações capazes de, na melhor das hipóteses, remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar suas causas contraditórias e profundamente enraizadas (MÉSZÁROS, 2008).

Por seu turno o próprio Governo Federal não reconhece as ações implementadas sob o título de “educação do campo”, a exemplo da *Casa Familiar Rural*, *Escola Família Agrícola*, *Escola Ativa*, escolas multisseriadas rurais, escolas de assentamento e acampamentos, escolas nucleadas – e o *ProJovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* –, como educação do campo, propriamente dita, como explicitado na publicação do INEP/MEC (BOF, 2006). Como a perspectiva do governo, justifica o MEC no documento, é desenvolver políticas para todos, indistintamente, enquanto permanecer o debate sobre a necessidade ou não de políticas específicas para a educação no meio rural, diferenciadas da educação em geral, nenhum desses programas se constitui como política específica de educação do campo.

A dicotomia urbano-rural e seus desdobramentos, que justificaria a concepção de políticas distintas para o campo e cidade, tem origem profunda e estrutural, como analisado nesta pesquisa a partir de Marx e Engels (1999), configura-se na maior

divisão do trabalho material e intelectual e é a pior expressão da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta e que dia a dia reproduz a oposição dos interesses de ambos.

Com a universalização do direito à educação – emancipatória – por meio da construção de um sistema público de educação que envolva Estado e sociedade, aqui considerados os movimentos sociais, os educandos e demais envolvidos na causa tanto da educação do campo quanto da educação, em seu sentido *lato*, supera-se, em parte, as resultantes da dicotomia campo-cidade na vida dos trabalhadores. De outra forma, a difusão da cultura hegemônica que subjuga o saber popular ao colonialismo cultural – que ocorre tanto dentro da escola, por meio dos currículos elaborados por técnicos do governo, em nome do Estado, que desconsideram o saber local, quanto fora dela, nos demais espaços públicos – que se dá a serviço da indústria e das necessidades do capital, representado pelos “consórcios” ou acordos, estabelecidos por seus gestores, não encontrará resistência ao seu crescimento e consolidação, uma vez que ocorrem no discurso político e ideológico e, fundamentalmente, nas políticas públicas e, por conseguinte, nas atividades diárias de professores e estudantes na sala de aula (APPLE, 1997).

Acerca do objetivo específico do *Projovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas*, considerando a educação formal, fica claro o propósito de “elevar a escolaridade”, uma vez que há níveis e séries claramente definidos pela LDB quanto à progressão do aluno nas diferentes etapas do processo formativo. O mesmo não se aplica ao entendimento do que possa vir a ser “proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores(as) familiares”. Esta qualificação, como visto, remete à proposta de inserção dos trabalhadores rurais no mercado de trabalho assalariado no campo, o que, como visto em Antunes (2011), Frigotto e Ciavatta (2014), Mészáros (2011), dentre outros, a subordinação do trabalho ao capital, neste contexto de concentração de riqueza, de conhecimento e poder, é cada vez mais intensa, complexa e diversificada e que, embora os trabalhadores “qualificados” ampliem seus “atributos intelectuais”, exigidos pelo “mercado”, não encontram trabalho, tampouco que seja formal e dignamente remunerado. Isto porque o sistema produtivo necessita apenas de uma pequena parcela de trabalhadores “estáveis” combinada com a grande massa de trabalhadores de tempo parcial, terceirizados, ou aqueles que, por não serem imediatamente necessários à produção, são compelidos a “empreenderem”, tornarem-se “independentes” ou “patrões de si mesmos”. Com efeito, aumenta-se a

produtividade da economia sem ampliar, na mesma proporção, a necessidade de empregar trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2014). Assim, a proposta de criar o “sistema público de emprego”, apresentada no artigo 15 da lei que institui o *ProJovem Campo – Saberes da Terra*, não se configura na prática, reforçando o caráter de assistência social por meio da concepção de bolsas estudantis em detrimento da criação de oportunidades de emprego e renda pela via do trabalho remunerado.

Ainda na concepção de política pública de educação, a alocação das turmas do *ProJovem Campo* em Minas Gerais exclusivamente em municípios dos chamados *Territórios da Cidadania* localizados no leste, nordeste, norte e noroeste do estado, ainda que coincidentes com as mesorregiões mineiras mais carentes, a saber: Nordeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce, Zona da Mata e Central Mineira, inequivocamente porém não exclusivamente, necessitadas de ações estruturantes – nega aos trabalhadores rurais de 397 municípios das demais regiões do estado a “promoção da qualificação profissional e social” anunciada.

No tocante à elaboração dos conteúdos, como registrado tanto no *Projeto Base de 2008* e nas *Diretrizes operacionais da educação do campo*, em âmbito nacional, quanto na *Orientação Conjunta da SEE/MG* que implementa o *ProJovem Campo* no estado os eixos dos conteúdos curriculares foram definidos por técnicos vinculados aos governos federal e estadual, respectivamente, e encaminhados às secretarias regionais de ensino dos municípios e regiões que aderiram ao projeto. Esta sistemática, somada aos problemas metodológicos de pesquisa e de inferência de resultados para a concepção das políticas de educação, destacados anteriormente, reforça a exclusão dos educandos – e suas famílias – como coautores de sua própria educação, o que reitera a tese do governo de que não se trata de educação do campo, com particularidades e especificidades deste, em sua concepção e implantação.

Depreende-se do exposto que os processos de elaboração e implantação de programas ou políticas educacionais encerram em si fragilidades teóricas e metodológicas que se somam nas diferentes etapas do processo o que, por fim, resulta em um distanciamento entre o previsto e o realizado, do ponto de vista da educação enquanto promotora da cidadania. Não há cidadania sem educação e esta, por sua vez, não se concretiza sem trabalho, porquanto este representa o próprio homem em sua essência e natureza evolutiva.

Se, como visto, a luta pela educação do campo é, também a luta pela terra,

uma não faz sentido sem a outra. Assim, “emancipação humana” e “sistema de produção”, portanto, são duas variáveis de um mesmo sistema e, dessa forma, políticas que subestimem a legislação rural trabalhista que assegure os direitos desses trabalhadores e seu acesso à terra, serão, seguramente, inócuas e ineficientes enquanto políticas públicas de educação e de desenvolvimento do campo.

No contexto global, onde se circunscrevem tais políticas locais, verificam-se as recorrentes e crescentes crises do modo de produção hegemônico que, para superá-las, engendra ações, igualmente em escala global, que afetam diretamente a geografia humana do trabalhador pelo globo, e alteram profundamente as condições vida da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2011) em suas comunidades locais, uma vez que esta política dissolve laços humanos que podem se constituir como entraves à expansão do capital e aprofunda a dependência de cada indivíduo ao conjunto da produção capitalista (MACHADO; MACHADO, 2008), bem como degrada e converte o trabalho formal, contratado e regulamentado pelas diversas formas de trabalho precarizado denominadas de “empreendedorismo”, “cooperativismo” e “trabalho voluntário”, dentre outros neologismos, que caracterizam a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, “sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global” (ANTUNES, 2011, p. 13).

Este fenômeno global de subsunção da força de trabalho ao capital transnacional com a consequente degradação das condições de vida e total exclusão socioeconômica da população que vive e trabalha no campo, seguiu-se da exclusão coercitiva de amplos setores da sociedade civil do processo político que resultou na implantação da ideologia tecnicista e do controle tecnocrático cujo pressuposto considera a educação como questão técnica e não política (SAVIANI, 1987). Esta desmobilização política permitiu, por sua vez, o ataque político do poder dominante sobre os movimentos da classe trabalhadora do mundo inteiro e reduziu a resistência do trabalhador a níveis muito modestos em quase toda parte (HARVEY, 2011).

Foi possível verificar neste estudo que, na mesma direção do que ocorre em nível global, ações locais – com os planos de desenvolvimento implementados pelo governo de Minas Gerais – revelaram-se contraditórios porquanto suas premissas distanciam-se de suas resultantes. Empréstimos no valor de 1 bilhão de dólares tomados pela administração estatal, com garantias do Governo Federal, a título de *programa de parceria para o desenvolvimento do estado de Minas* (BIRD, 2012), destinavam-se a investimentos, dentre outras áreas, na educação, ainda que esta

figure nos documentos grafada entre parênteses como subárea da “inclusão social” – (incluindo a educação) – e não se observam ações que especifiquem estas medidas anunciadas. Por outro lado, como discutido no Capítulo 3, as medidas “administrativas” a serem tomadas pelo estado e pelas escolas, de modo particular, estão fartamente anunciadas e especificadas no documento, o que evidencia a preponderância das medidas alinhadas aos princípios liberais de mercado como referência para a definição de planos e ações de governo que resultem na maior “eficiência” do sistema de gestão das finanças públicas, ao passo que a educação figura tão somente como justificativa “politicamente correta” para o pedido de empréstimo.

É fundamental destacar o papel central dos movimentos sociais, em grande parte como resposta à política de urbanização do rural, do desemprego, da precarização do trabalho e diante da escassez de condições materiais para a sobrevivência dos sujeitos, bem como da intensa concentração da propriedade de terras nos anos de 1970, quando o MST e a CONTAG, juntamente com universidades, organizações não governamentais e eclesiásticas, no final daquela década e no início dos anos de 1980, assumiram o protagonismo na implantação do movimento *Por uma educação do campo* como projeto de educação popular e desenvolvimento rural sustentável que resultou no atual cenário da educação do campo no país. Neste contexto, o *I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (ENERA), realizado em 1997, constitui importante marco histórico quando MST e demais atores políticos revelaram sua insatisfação e deram início à disputa de projetos, fundamentada na contradição entre a pedagogia do capital, representada pela educação rural, retrógrada, bancária e adestradora, e a pedagogia do trabalho que caracteriza a educação do campo que se pretende construir enquanto projeto de educação popular emancipatória.

Neste sentido, reitera-se que a construção de uma pedagogia do campo somente se justifica se vinculada à construção a um modelo alternativo de desenvolvimento cuja base produtiva principal fundamente-se nas unidades familiares de produção e não no agronegócio e no latifúndio, pois, não há sentido em teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos ou para uma ruralidade de espaços vazios como afirmam Caldart, Paludo e Doll (2006).

Nesses 20 anos de intensos embates e disputas, houve avanços que permitiram chegar a uma nova fase deste movimento, na qual a educação do campo

pode ser definida como “política pública emancipatória proposta pelos movimentos camponeses e em construção na relação entre os movimentos e diferentes instituições públicas e privadas” (FERNANDES, 2013, p. 323). Entretanto, além da negativa do governo em entender estas ações como educação do campo, houve também outros retrocessos como o aumento do número de ocorrências de trabalhadores em situação de escravidão no Brasil, registrada em 2013, o que revela que mais pessoas ou empresas praticaram o crime em diferentes estados e municípios naquele ano, em relação ao ano anterior, ainda que o número de indivíduos diretamente afetado tenha sofrido discreta redução (CPT, 2014). Em síntese, as condições de trabalho – e de vida – no campo, remetem à condição de superexploração da força de trabalho, na concepção de Antunes (2011).

Ao proporem uma educação voltada também para a conscientização política, além da necessária qualificação para a força de trabalho, os movimentos sociais do campo evidenciam que a emancipação não se concretiza apenas pela autonomia econômico-financeira, mas também pelo desenvolvimento cultural e pela ampliação da consciência, por meio do trabalho em sua dimensão educativa. Para se chegar, portanto, a esta concepção de autonomia ou de libertação, nesta perspectiva, as relações sociais de produção, sobretudo nas atividades onde se reproduzem ainda altos níveis de exploração das condições de trabalho (STROPASOLAS, 2012), devem ser o ponto de partida para uma mudança profunda e permanente, bem como os processos de apreensão da realidade dos sujeitos evolvidos devem considerá-los como pertencentes ao mundo, porquanto este não existe sem aqueles (FREIRE, 1987), para que se promova a educação e a emancipação necessárias.

Por fim, diante dos dados e das análises apresentados, a despeito de se verem frustradas as expectativas de um projeto de educação popular emancipatória que refutasse a hipótese inicial e, de fato, promovesse o desenvolvimento do rural brasileiro – e mineiro, em particular – cumpre afirmar que o *ProJovem – Campo Saberes da Terra, Saberes de Minas*, constitui-se como política de governo, atua parcial e superficialmente nas questões sócio educacionais e não resolve as limitações estruturais que estão na origem da pobreza e da baixa escolaridade das populações rurais do estado de Minas, como o acesso à terra e oportunidades de trabalho remunerado. O programa, mesmo com os progressos nas pesquisas, hoje em andamento, ainda se aproxima da educação rural, sobretudo pela sistemática unidirecional de concepção e implantação, que desconsidera as vozes daqueles aos

quais se destina, o que caracteriza a práxis da educação rural introduzida no Brasil no início do século XX.

Com a convicção de que muito ainda está por vir e muitas serão as disputas neste campo simbólico e tão fundamental para os povos do campo – a educação –, espera-se que as reflexões aqui registradas possam somar-se ao pensamento coletivo que, em futuro que se espera não seja tão distante, possa se ver transmutado em uma sociedade menos injusta em um mundo menos desigual.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec: Unicamp, 1992.

AGRONEGÓCIO mineiro 2014. Belo Horizonte: FAEMG, 2014. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br/Content.aspx?Code=7116&fileDownload=True&Portal=2&ParentCode=67%20target=_>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Fechamento de escolas compromete educação no campo**. 31 ago. 2012. Notícias. Disponível em <http://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2012/08/31_ciclo_agricultura_educacao_campo.html>. Acesso em: 20 mar 2014.

ALONSO, Â. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 76, p. 49-86, 2009.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ANTUNES, R. L. C. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 15-24.

ANTUNES, R. L. C. Introdução. A substância do crime. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 9-16.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, C. H. de; CASTRO, M. de. **Educação rural e do campo**. Uberlândia: Edufu, 2014. p. 13-32.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Caminhos da Educação do Campo; 2).

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, M. N. R. As contradições e possibilidades de construção de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra. **Revista RBBA: Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 221-246, dez. 2014.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 2, p. 8-26.

ARROYO, M. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 2.

ATLAS do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras. Brasília, DF: PNUD: IPEA, FJP, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Ed. Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Additional Financing**: Second Minas Gerais Development Partnership Project. Washington, 4 Apr. 2010. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/03/09/000262044_20100310112038/Rendered/PDF/Project0Inform1Stage11Minas0SWAp0AF.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Implementation Completion And Results Report** (Ibrd-75470 Ibrd-78710) on a Loan in the Amount of Us\$1,435.56 Million to the State of Minas Gerais, Brazil for the Second Minas Gerais Development Partnership Project. Washington, 20 Apr. 2015. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2015/05/05/090224b082e3ef69/1_0/Rendered/PDF/Brazil000Secon00Partnership0Project.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Relatório nº 62267-BR**. Documento de Programa sobre Empréstimo Proposto no Montante de Us\$ 450 Milhões ao Estado de Minas Gerais com a garantia da República Federativa do Brasil para o Terceiro Programa de Parceria para o Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais. Empréstimo para Políticas de Desenvolvimento (DPL). Washington, 25 jun. 2012. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2015/05/20/090224b0828ca268/1_0/Rendered/PDF/Brasil000Terce0ado0de0Minas0Gerais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

Relatório No. 93895-BR. Projeto do Fundo Fiduciário do Mecanismo de Parceria de Governança Custeamento de Baixo para Cima para Marcos de Gastos de Médio Prazo no Brasil e na Indonésia [...]. Produto 2: relatório final. Washington, dez. 2014. Disponível em:

<<https://www.openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21812/93895Portuguese.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

Report No: ICR1657: Implementation Completion And Results Report (Ibrd-73290) on a Loan in the Amount Of Us\$ 35 Million to the State of Minas Gerais Fora Rural Poverty Reduction Project. Washington, 20 Jan. 2011. Disponível em: <http://Www-Wds.Worldbank.Org/External/Default/Wdscontentserver/Wdsp/Ib/2011/11/16/000333038_20111116223141/Rendered/Pdf/Icr16570p0522500disclosed0110150110.Pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2008.

Agricultura para o desenvolvimento: visão geral. Washington, DC, 2008.

BARROSO, E. R. **Educação do campo:** contexto de discursos e de políticas. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

BETTO, Frei. **O voo da águia.** 2016. Artigo. Disponível em:

<<http://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/82-o-voo-da-agua>>. Acesso em: 15 dez 2016.

BEZERRA NETO, L. B. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 2007a. Seção 1, p. 16. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm>.

Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Vigência Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2011a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7480->

16-maio-2011-610637-publicacaooriginal-132532-pe.html. Acesso em: 10 maio 2014.
BRASIL. Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011. Altera o Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2011b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7649.htm.
Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6º da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm.
Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. E.M. Interministerial nº 00024 - MP/CCIVIL/SG-PR/MTE/MEC/MDS. [Proposta de Medida Provisória que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens...]. Brasília, DF, 31 jan. 2005a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Exm/EM-024-MPO-CCV-SGPR-MTE-MEC-MDS.htm. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. E.M.I. nº 74 /2007/ MEC/ SG-PR/ MTE/MDS/MF/MP/MJ/SEDH-PR. Brasília, DF, 28 dez. 2007b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Exm/EMI-74-MEC-MPV-411.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. EMI nº 01/2011 - MDS/MMA/MDA/MF/MPOG. Brasília, DF, 1º jun. 2011c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/Exm/EMI-1-MDS-MMA-MDA-MF-MPOG-Mpv535.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 6.969, de 10 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a aquisição, por usucapião especial, de imóveis rurais, altera a redação do § 2º do art. 589 do Código Civil e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6969.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Lei do Programa Bolsa Família. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2005b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-publicacaooriginal-30355-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 out. 2011d. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12512-14-outubro-2011-611618-publicacaooriginal-133836-pl.html>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013 (Conversão da Medida Provisória nº 593, de 2012). Altera as Leis nos 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm#art1>. Acesso em: 17 maio 2014.

BRASIL. Medida provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, [...], o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2005c. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2005/mediadaprovisoria-238-1-fevereiro-2005-535573-publicacaooriginal-24305-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Medida Provisória nº 535, de 2 de junho de 2011. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2011f. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2011/mediadaprovisoria-535-2-junho-2011-610731-publicacaooriginal-132725-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. Brasília, DF, 27 set. 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/19110-analfabetismo-no-pais-cai-de-115-para-87-nos-ultimos-oito-anos>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho escolar e a educação do campo**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estados com projetos aprovados para o Programa Saberes da Terra**. Brasília, DF, [2005]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/saberesterra.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380-0-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, mar. 2007c. (Cadernos SECAD, 2). Disponível em: <<http://red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **ProJovem Campo:** Saberes da Terra. Brasília, DF, [2010]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=12306>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base ProJovem Campo:** Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4572.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base ProJovem Campo:** Saberes da Terra. Edição 2009. Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta.** Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacoes_campo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:** manual de operações. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://www.infra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Territórios da cidadania.** Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/3638408.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf)**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-creditorural/sobre-o-programa>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **Histórico**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/pagina/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **Sistema de Informações Territoriais**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento federal**. Brasília, DF, 2016d. Disponível em: <www.orcamentofederal.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Plano nacional de qualificação 2003-2007**: orientações para a elaboração dos projetos especiais de qualificação Proesq. Brasília, DF, [2004]. Disponível em: <<http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/02/Plano-Nacional-de-Qualifica%C3%A7%C3%A3o-2003-2007.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da Presidência da República. **ProJovem integrado**. Brasília, DF, [2011].

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Por uma educação do campo, 5).

CALDART, R. S. **Educação do campo**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Curriculum sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, B. M. et al. **Educação do campo**: campo-políticas públicas-educação. Organizado por Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF: Incra, MDA, 2008. p. 67-86. (Por uma educação do campo. NEAD Especial, 7).

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 3., 2007, Luziânia. [Anais...]. Brasília, DF: Incra, 2007. p. 1-9.

CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; PALUDO, C., DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília, DF: PRONERA: NEAD, 2006.

CAROLA, C. R. Jeca Tatu e o processo civilizador da família rural brasileira. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 8., João Pessoa, 2004. [Anais...] João Pessoa: UFPB, 2004. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais8/artigos/CarlosRenatoCarola.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CARVALHO, H. M. de. **O campesinato no século XXI possibilidades e condicionantes para o seu desenvolvimento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASSIN, M.; BEZERRA, M. C. dos S. Mundialização, o novo rural brasileiro e a educação. In: LUCENA, C. **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 67-84.

CASSIN, M.; NALLI, L. Assentamento Mário Lago: espaço de formação política, qualificação técnica e educação escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 68, p. 358-370, jun. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643760>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CONCAGH, V. B. A escola-família agrícola no Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 89-98, 1989.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Release**: Campanha da CPT de combate ao trabalho escravo divulga dados de 2013. Goiânia, 28 jan. 2014. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/noticias-2/49-trabalho-escravo/1900-release-campanha-da-cpt-de-combate-ao-trabalho-escravo-divulgados-de-2013>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998, Luziânia, DF. **Por uma educação básica do campo**. Organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Brasília, DF, 1998.

COSTA, J. G. da. **O processo educativo no projeto saberes da terra do território Cantuquiriguáu**: limites e possibilidades. Curitiba: [s.n.], 2010.

CRUZ, P. D. As origens da dívida. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-46, set. 1984.

DELGADO, G. C. Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 157-172, 2001.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Estatísticas do meio rural 2008**. Brasília, DF, 2008.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephanía Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. (Textos fundantes de educação).

FALVO, J. F. A desigualdade social nas metrópoles de Salvador, Recife e Fortaleza. In: CASTRO, I. S. B. (Org.). **Novas interpretações desenvolvimentistas**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado, 2013. p. 15-97. (Pensamento crítico, 4).

FAGNANI, E. A política social no governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **Texto para Discussão**. IE/UNICAMP, Campinas, SP, n. 192, p. 1-29, 2011.

FAUCONNET, P. Introdução a obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephanía Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-41. (Textos fundantes de educação).

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. Brasília, DF, 2005.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. 2v. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. 2004. Disponível em:
[<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>](http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf). Acesso em: 8 ago. 2013.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. p. 11-28.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 11-15.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GEHLEN, I. Estrutura, dinâmica social e concepção sobre terra no meio rural do sul. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 6, p. 154-176, 1994.

GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais**. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, M. da G. Sociedade civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Nómadas**, Bogotá, n. 20, p. 140-150, 2004. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734013>. Acesso em: 15 out. 2015.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GOWAN, P. **A roleta global**. São Paulo: Record, 2003.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: INEP, 2008.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **Os limites do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013.

IBGE. **Banco de dados agregados**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Pesquisa básica: 2011-2014. Rio de Janeiro, 2016. Tabela 1856 - Estudantes de 5 anos ou mais de idade, por situação, sexo e grau e série que frequentavam. Tabela elaborada com as variáveis consideradas na pesquisa, no ano de 2006. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=pnad&o=3&i=P&c=1856>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

IBGE. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. **Censo demográfico 1950/2010**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD91>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

IBGE. **Contas regionais do Brasil 2010**. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2011/default.shtml>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

INSTITUTO DE GEOINFORMAÇÃO E TECNOLOGIA. **Estado de Minas Gerais**. Mesorregiões do IBGE. Belo Horizonte, out. 2012. 1 mapa, color. Disponível em: <<http://www.iga.br/inicio/paginas/pagina/169/cartografia>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, DF, 2012. v. 1.

KAGEYAMA, A. Desenvolvimento rural: conceito e medida. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 379-408, set./dez. 2004.

KAGEYAMA, A. **Desenvolvimento rural**: conceito e um exemplo de medida. [2003]. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/12/12O506.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Por uma educação do campo, 4).

KOLLING, E. J.; NÉRY, Irmão; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. 3. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999. Caderno 1.

LAMARCHE, H. (Coord.). **Agricultura familiar**: comparação internacional. Vol. 1: uma realidade multiforme. Tradução de Angela M. N. Tijiwa. Campinas, SP: Unicamp, 1993. (Repertórios).

LAMARCHE, H. (Coord.). **Agricultura familiar**: comparação internacional: do mito à realidade. Vol. 2. Tradução de Frédéric Bazin. Campinas, SP: Unicamp, 1998. (Repertórios).

LOBATO, M. **Urupês**. 37. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOMBARDI, J. C. Trabalho e educação infantil em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n. 39, p. 136-152, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art08_39.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **História, transformação e educação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LUCENA, C. **Trabalho, precarização e formação humana.** Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 67-84.

MACHADO, L. R. de S.; MACHADO, J. Globalização capitalista e apropriação: implicações educacionais e ambientais. In: LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado e educação.** 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 43-64.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, [1987]. v. 2, p. 203-225.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã (Feuerbach).** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, [1987]. v. 2.

MAURIEL, A. P. O. **Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza.** Ijuí: Unijuí, 2010. (Relações internacionais e globalização, 28).

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Conjunta SB-SG nº. 01/2009.** Divulga orientações referentes à implantação do Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://migre.me/wf9Sn>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social. **Programa Travessia.** Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.social.mg.gov.br/component/gma/program/1453-travessia-sedese>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília, DF: MEC/MDA, 2010.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Por uma educação do campo, 5).

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, A. et al. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC), 2012, Brasília, DF. [Anais...]. [S.l.: s.n.], 2012. p. 1-28.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.

NASCIMENTO, A. L. C. do. **Escolas-família agrícola e agroextrativista do estado do Amapá**: práticas e significados. 2005. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação do campo e escola família agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p.79-95, jan./abr. 2003.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemonias em disputas. Brasília, DF: Ed. UnB, 2009.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C. de; SACRAMENTO, S. dos R. **Superação da pobreza e a nova classe média no campo**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil**. Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, J. L. de. **Texto acadêmico**: técnicas de redação e de pesquisa científica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PICOLOTTO, E. L. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano 1, 2. ed. nov. 2007. Disponível em:
[<http://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/download/358/332>](http://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/download/358/332). Acesso em: 12 out. 2016.

PORTAL BRASIL. Período republicano teve início em 1889, com a proclamação da República pelo Marechal Deodoro. Brasília, DF, abr. 2015. Disponível em:
[<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/brasil-republica>](http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/brasil-republica). Acesso em: 15 ago. 2016.

PRADO JUNIOR, C. **A questão agrária no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PREVITALLI, F. S. Controle e resistência do trabalho na reestruturação produtiva do capital no setor automotivo. **Revista Mediações**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2006.

PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

QEDU. **Censo escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/censo-escolar>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

QEDU. **Censo escolar**: distorção idade-série. 2014. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2014>. Acesso em: 13 mar. 2015.

RIBEIRO, M. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, especial, p. 150-171, maio 2013a. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5478>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

RIBEIRO, M. Emancipação versus cidadania. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 301-306.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

SACHS, I. **Desenvolvimento**. Includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MEC/MDA, 2010. p. 74-83.

SAES, D. A. M. de. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 379-410, 2001.

SAMPAIO, R. M. **A qualificação e a formação da identidade profissional dos agricultores familiares da região de Januária-MG**. 2013. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

SANTOS, E. V. (Org.). **Educação do campo**: rompendo cercas, construindo caminhos. 2. ed. Belo Horizonte: FETAEMG, 2011.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, DF: IPEA, abr. 2007. (Texto para discussão, n. 1.267).

SAVIANI, D. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Polêmicas do nosso tempo, 99).

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações: o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.

SILVA, L. H. da; MORAIS, T. C. de M.; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. cap. 3.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1.089-1.111, set./dez. 2008.

STROPASOLAS, V. L. Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico. **Revista Latinoamericana de Estudos do Trabalho**, [s.l.], ano 17, n. 27, p. 249-286, 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada. **Relatório PIBagro**: Minas Gerais. Piracicaba, 2014.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbanos do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MEC/MDA, 2010. p. 127-135.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Unijuí, 2000.

WANDERLEY, M. de N. B. **Um saber necessário:** os estudos rurais no Brasil. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2011.

APÊNDICE A - Memorial

O interesse pelo tema

Qual sua relação com esse tema? Porque esse tema agora?

Com objetivo de contextualizar minha relação com a educação do campo, apresento a seguir um relato de minha trajetória pessoal, como breve memorial descritivo que, de acordo com Oliveira (2009, p. 121), “é um depoimento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista. Por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa”. Assim, com este breve relato pessoal-familiar-profissional compartilho fatos que resultaram no desenvolvimento deste projeto que tão fortemente se relaciona com minha história de vida, formação e atuação profissional, iniciada na minha cidade natal, a mineira Coromandel, no Alto Paranaíba.

Memorial

Por entre as frestas da porta de madeira eu espiava os meninos sentados diante de uma senhora que parecia lhes ensinar algo que fugia totalmente à minha compreensão. Esta é uma das mais remotas lembranças que tenho de minha “relação com o tema” - e mesmo da vida: minha própria imagem, de menino de calças curtas, espectador atento das aulas da “escola” da roça, espiando os alunos pela porta da sala.

Aquela “senhora” era a professora, e os “meninos”; os seus alunos. O local, era o antigo “barracão” que servia, ao mesmo tempo, de moradia para meeiros, garagem, casa de tear e como celeiro - sua principal função. A antiga porteira de entrada do barracão teve os vãos de suas tábuas tapados com ripas, e passou a funcionar como a “porta” da grande sala de aula improvisada. Nos termos atuais, em seu conjunto - a professora e os alunos naquela sala - seriam identificados como uma “classe de escola rural multisseriada e unidocente”, um “palavrão” tão incompreensível, para mim e, arrisco dizer, para todos os alunos daquela sala, quanto os conteúdos que a professora ministrava. Nas poucas carteiras ali existentes, estavam os garotos, de diferentes idades, que moravam nas propriedades da vizinhança, filhos de pequenos

produtores, meeiros, retireiros, e dos agregados⁴⁹, trabalhadores da propriedade em questão, também meus amigos, mais velhos que eu, onde, praticamente, fui criado. Praticamente? Sim. Sendo o sexto de uma série de nove irmãos, nasci em uma família que viveu – e ainda vive – da atividade agropecuária desenvolvida em uma propriedade localizada na região dos “Coqueiros”, zona rural do município de Coromandel - MG, no Alto Paranaíba, distante 165 Km de Uberlândia e 540 Km de Belo Horizonte. Nesse memorial os termos *roça*, *fazenda*, *propriedade* e *Coqueiros*, para entendimento por parte do leitor, se equivalem e, no meu caso, em particular, acrescentaria outro sinônimo: “lá em casa”. Isso porque no imaginário da criança (que hoje narra esses episódios) e de seus irmãos, estes termos, desde aquela época, representam nosso mundo encantado – apesar das durezas, que não encontravam lugar no nosso campo de visão –, fora do qual não existia vida. Era, portanto, “lá em casa”.

Assim que se casaram, ainda na década de 1950, meus pais mudaram-se para a propriedade, onde moraram por cerca de oito anos. Meus três irmãos mais velhos que, de fato, moraram na roça, estudaram na escolinha da “Capela dos Coqueiros”, que fica em torno de 7 km da sede da fazenda. No caminho, que percorriam à pé, acompanhados de seus três amigos, irmãos, filhos de trabalhadores residentes nesta mesma fazenda – e colegas de sala – como conta meu irmão mais velho, hoje médico, residente em Uberlândia, tinham que correr de “vaca pegadeira” (vacas com bezerros pequenos que avançam contra qualquer ameaça à suas crias), de lobo, de cobra, da chuva, do sol, e às vezes, dos meninos mais velhos que queriam briga.

Nesta época, década de 1970, até meados dos anos de 1980, seis famílias de meeiros com suas famílias, com cerca de 8 a 10 filhos cada (essa era a taxa de nascimento na minha e em praticamente em todas as famílias da região à época: em torno de um filho a cada ano e meio), e outros trabalhadores, residiam nesta mesma propriedade, ou na vizinhança, em suas casas que ficavam, via de regra, às margens dos pequenos córregos e riachos. Invariavelmente, criavam porcos, galinhas, plantavam hortaliças, em suas próprias terras, e lavouras de milho, arroz, feijão e mandioca, no sistema de “a meia”, nas terras da fazenda, onde todos trabalhavam. Era movimentado! Animado! Assim, era lá em casa!

⁴⁹ Adoto aqui a definição apresentada por Monteiro Lobato em Urupês: “Agregado: categoria dos que lavram por conta própria um pedaço de terra duma fazenda, pagando o uso do terreno com porcentagem nas colheitas; meeiro” (LOBATO, 1994, p. 117).

Quando meu irmão, o mais velho, tinha por volta dos nove anos de idade (e os dois abaixo, por volta dos 7,5 e 6,5, anos de idade, respectivamente, meus pais mudaram-se de volta para a cidade. Para tristeza de meus irmãos, nessa mesma época foi criada a “escola” no tal barracão, ao lado da casa, de onde eles acabaram de se mudar. “Tinha até leite em pó” na merenda – disse recentemente um dos meus irmãos, ao rememorarmos os fatos –, demonstrando o pesar de não poder estudar na escola que ia funcionar ao lado da casa onde morara. Perdera a oportunidade de ter como colegas de sala os seus amigos e teria que estudar com garotos da cidade, de quem não sabia os nomes e com quem nunca tinha brincado. E pior que não estudar naquela escola, recém-criada, ao lado de casa, era ter que mudar para a cidade, deixar o seu mundo e não ter como impedir essa mudança.

Sendo o sexto, dos nove irmãos, quando nasci, minha família já morava na cidade. Em razão “da escola”, aos seis anos, minhas idas para a roça se restringiram, durante a semana, ao período da tarde dos dias letivos, aos sábados e, com muita alegria, durante todas as férias. Terminada a aula na escola pública do município, em Coromandel, onde estudava – inicialmente no “pré da Dona Perinha” (na sala que funcionava na própria casa da professora), posteriormente no Grupo da Dona Lígia (Escola Estadual Osório de Moraes) e, por último, no “segundo grau”, no Colégio Estadual (Escola Estadual Joaquim Botelho) –, e após o almoço, seguíamos, quase que invariavelmente, para a “roça” na carroceria da caminhonete, onde, com o vento no rosto, cantávamos as “modas caipiras” que ouvíamos desde criança. À época não havia proibições e, tampouco, fiscalização quanto ao transporte de pessoas – nem mesmo de crianças – em carrocerias abertas e sem proteção. E isso, para nós, que nunca tivemos incidentes “mais graves”, era uma beleza! Fins de semana e férias eram passados integralmente nos Coqueiros, nadando nos córregos, e brincando pelos trilhos, caminhos e debaixo dos “pé de manga” e de outras “frutas” que matavam nossa fome durante nossas “sumidas de casa”.

Fato marcante em minha vida – e seguramente nas vidas de todos os envolvidos e sua descendência – ocorrida na segunda metade dos anos de 1980, foi o esvaziamento brusco, doído – para os que iam para a cidade em busca de “luz elétrica” e outros confortos e facilidades da vida moderna –, e também para os que ficavam à luz da lamparina e ao calor do fogão à lenha.

Desta fase ficaram as lembranças do movimento constante, do ir e vir das pessoas, das máquinas agrícolas, dos carros de bois, cavalos, dos mutirões, das

trocas de dia de serviço, dos “pagodes” (pequenas festas, que ocorriam nas casas da vizinhança, debaixo das toldas de lona, com sanfoneiros e violeiros, astros do lugar à noite e trabalhadores comuns, com enxada nas mãos, durante o dia), de “tirar o Judas” (ou malhar o Judas), dos dias animados de “fazer pamonha”, das “arrumações de porco” e das trocas de “mantimentos” entre os moradores, dentre outras lembranças que fazem parte de minha memória permanente.

Sem ter a menor ideia dos reais motivos pelos quais nossos amigos da roça e da vizinhança iam embora para a cidade, testemunhei na infância, o que posteriormente vim a conhecer como “êxodo rural”. Lei do usucapião⁵⁰, falta de escola para todas as crianças da região, busca por melhores condições de vida, falta de trabalho remunerado, dentre outros fatos e argumentações – ininteligíveis para uma criança com idade próxima dos quatro anos que, enquanto as pessoas se mudavam, levando seus pertences, seus sonhos, frustrações e esperanças, “do campo para a cidade”, os poucos que ficavam acompanhavam a transformação das casas em “taperas”, ao mesmo tempo em que as águas cristalinas dos córregos, riachos, “regos d’água” e nascentes – que antes bebíamos direto na própria mão – converterem-se em pequenos veios de água avermelhada, ferruginosa, contaminada, poluída. A noção de valor mudou. A noção de tempo mudou. A noção de distância mudou. A noção de vida mudou.

Durante o curso de Engenharia Agronômica na Universidade Federal de Lavras (UFLA) – que cursei para “voltar pra roça e trabalhar com o pai”, tanto nas aulas de mecanização agrícola – referente à substituição do postos de trabalho pelas novas máquinas – quanto na disciplina de sociologia rural, que tratava de questões mais amplas e complexas, tive melhor compreensão sobre o que, de fato, ocorreu à época na região de Lagamar dos Coqueiros, em Coromandel, e que isso era uma ínfima parte de um grande movimento, que acontecia em vários lugares do mundo, pelo mundo inteiro. Com a intenção de me formar e voltar para a fazenda – e lá permanecer –, como dito, mudei-me inicialmente para Uberlândia, no ano de 1986, a fim de cursar o ensino médio e me preparar para o concorrido vestibular da antiga Escola Superior

⁵⁰ Lei nº 6.969, de 10 de dezembro de 1981, assinada pelo ex-presidente João Baptista de Figueiredo, que em seu artigo 1º define que "Todo aquele que, não sendo proprietário rural nem urbano, possuir como sua, por 5 anos ininterruptos, sem oposição, área rural contínua, não excedente de 25 hectares, e a houver tornado produtiva com seu trabalho e nela tiver sua morada, adquirir-lhe-á o domínio, independentemente de justo título e boa-fé, podendo requerer ao juiz que assim o declare por sentença, a qual servirá de título para transcrição no Registro de Imóveis". Cf.: Brasil (1981).

de Agricultura de Lavras (ESAL), hoje UFLA. Para ajudar no pagamento das despesas, trabalhei em uma empresa de comunicação visual que produzia *folders*, cartazes, *banners*, e camisetas promocionais. A parte boa era o pagamento que recebia, o aprendizado e as amizades, que perduram até hoje. Do outro lado, tinha que limpar com água sanitária, sem luvas e sem máscara protetora de respiração, as telas de *silk screen* emolduradas, com microfuros, sobre os quais era passada uma camada seladora – “emulsão” – e onde eram reveladas as estampas que seriam pintadas ou “silcadas” nas camisetas. Em 1989, fui aprovado no vestibular da então ESAL e me mudei para Lavras. Durante a graduação fui inicialmente monitor bolsista e posteriormente bolsista de extensão, atuando na rádio educativa da universidade e dava aulas particulares nas salas de estudo de um colégio particular da cidade. Por volta da metade do curso de graduação, requeri o Certificado de Avaliação de Títulos (CAT) na Secretaria Regional de Educação de Campo, também no Sul de Minas e consegui uma vaga de professor substituto no “Colégio Estadual Dora Matarazzo, o Polivalente, de Lavras. Paralelamente fui admitido como professor de biologia no Colégio e Cursinho “Aparecida”, conveniado com o Sistema Chrommos de cursinhos, de Belo Horizonte - MG, e também como professor de química no centenário Instituto Gammon.

Em 1994, fui admitido em concurso público na UFLA o que permitiu significativo aumento de renda e no “padrão de consumo”. Como servidor técnico administrativo da universidade, atuei na área de pesquisa em microbiologia do solo, no então Departamento de Ciências do Solo da UFLA.

Ainda como aluno, participei do movimento estudantil e após eleição assumi a pasta de Coordenador de Comunicação do Diretório Central dos Estudantes da UFLA. Nesta função tive a oportunidade de criar um informativo impresso e um programa de rádio chamado *Universidade Aberta* que ficou no ar de 1992 a 1996. Pela atuação na rádio e outras ações na área de comunicação fui convidado a integrar a comissão de implantação do que viria a ser a TV Universitária de Lavras (TVU) que tive a oportunidade de atuar na implantação e também de ser o primeiro diretor da Emissora, onde produzi e apresentei um programa semanal de divulgação de ciência e tecnologia – ao qual dei o mesmo nome do antigo programa da rádio: *Universidade Aberta*, que se manteve no ar durante minha permanência na cidade até dezembro de 2002.

Ainda como aluno da graduação, a partir da experiência com um projeto de pesquisa em extensão e comunicação rural, sob a orientação do professor Dr. Luis Carlos F. de Souza Oliveira, da UFLA, mudei minha atenção da microbiologia do solo, na qual trabalhava e estudava, para esta nova área de estudos até a conclusão do curso de graduação. Assim, já formado, transferi-me, como técnico administrativo da área de pesquisa em Microbiologia dos Solos para a área de Comunicação e Extensão, quando tive a oportunidade de assumir a Coordenação de Comunicação, junto à Pró-Reitora de Extensão daquela universidade, onde desenvolvemos um projeto de Educação Técnica para trabalhadores rurais com a edição e boletins e, posteriormente, a oferta de cursos de curta duração para técnicos, formados ou não, em atividades agropecuárias.

Nesse contexto, iniciei uma experiência que muito contribuiu para formar minha percepção sobre as especificidades e os cuidados com a comunicação destinada à elaboração de conteúdos educativos direcionados à produção agropecuária – e ao seu público –, que foi a oportunidade de participar da produção da série educativa para televisão denominada *Minuto do Campo*, na UFLA. Pioneira do gênero no Brasil, composta por cem vídeos educativos, de um minuto de duração cada, a série abordava os mais diferentes temas dentro das ciências agrárias, área de excelência da UFLA, veiculados em rede estadual de televisão.

Diante da repercussão positiva do *Minuto do Campo* a série passou a contemplar outras áreas do conhecimento, além das ciências agrárias, sendo produzida também em outras IFES do estado e seu nome passou a ser *Minuto do Campus*. Nesta nova fase a série passou a ser veiculada em rede nacional com especial repercussão em todo o sudeste e centro-oeste brasileiro.

Do ponto de vista pessoal e familiar, foi em Lavras que conheci minha esposa, Maira e também onde nasceram meus dois filhos, Raquel Luísa – que se forma este ano de 2017 em Medicina Veterinária, na UFLA – e Luiz Felipe, que iniciou a graduação em Publicidade e Propaganda, também este ano, já em Uberlândia, pois em setembro de 2002, Maira fora convidada pela direção da Universidade de Uberaba (UNIUBE), onde trabalhara como bibliotecária, em anos anteriores, para implantar a biblioteca do novo campus daquela universidade que se instalava em Uberlândia.

Aceito o convite, nos mudamos para Uberlândia-MG no início de 2003, onde residimos. Maira implantou e consolidou a biblioteca da UNIUBE até que fosse aprovada no concurso público, vaga única, para o Sistema de Bibliotecas da UFU.

Hoje, após ter concluído o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da FACED/UFU, cursa Doutorado em Tecnologia da Informação na Unesp de Marília-SP.

Com minhas atividades transferidas da UFLA para a Diretoria de Comunicação (DIRCO) da UFU, em Uberlândia, retomei meus estudos iniciando com uma Especialização em Pedagogia Empresarial pela FACED/UFU. Posteriormente cursei o MBA em Gestão Empresarial pela Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) da UFU e nesta época fui admitido como professor dos Cursos de Agronomia, Gestão de Agronegócios e Gestão de Marketing, na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), em Uberlândia, onde permaneci por três anos e meio, quando fui aprovado no Mestrado em Educação da FACED/UFU, onde defendi dissertação sobre Radiodifusão Educativa no Ensino Superior. Após a conclusão do Mestrado, iniciei a graduação em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo, pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), concluída neste ano de 2017.

Em 2013, já no segundo ano do Jornalismo, interrompi por um ano esta graduação, em virtude de minha aprovação no programa de Doutorado da FACED/UFU, com o projeto que deu origem à tese, que agora está em suas mãos.

Tenho em mente que, com este trabalho, completo um grande ciclo de minha vida. Procurei convergir para este projeto as grandes inquietações que perpassaram minha vida e que me são muito caras. O objetivo, agora, é alinhar estas experiências e aprendizados e torná-los úteis “aos que vêm depois”, por meio da docência no ensino superior e na pesquisa, ou seja, iniciar um novo ciclo.

ANEXO A - Exposição de Motivos EMI Nº 01/2011

08/02/2017

EMI-1-MDS-MMA-MDA-MF-MPOG-Mpv535



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

EMI nº 01/2011 - MDS/MMA/MDA/MF/MPOG

Brasília, 1º de junho de 2011.

Excelentíssima Senhora Presidenta da República,

Submetemos à consideração de Vossa Excelência a proposta de Medida Provisória que institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental, o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais, e que altera o art. 2º da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, a qual cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Essas medidas são destinadas às famílias em situação de extrema pobreza, de forma a inseri-las em uma rota de inclusão produtiva, garantia de renda e acesso a serviços públicos.

2. Durante os últimos anos, houve uma redução significativa da população em condições de pobreza e extrema pobreza. Apesar desse esforço, 16,2 milhões de pessoas ainda permanecem em situação de extrema pobreza. No Brasil Rural, 4,8 milhões de brasileiros saíram da condição de pobreza nos últimos anos, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003 e 2009. A renda da agricultura familiar cresceu 33%, três vezes mais que no meio urbano. Das informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, aproximadamente 7,5 milhões de pessoas extremamente pobres residem em áreas rurais, o que significa que, apesar de apenas 15,6 % da população brasileira residir em áreas rurais, quase a metade entre as pessoas em situação de extrema pobreza (46,7 %) está no campo.

3. O Programa de Apoio à Conservação Ambiental terá como objetivos o incentivo à conservação dos ecossistemas, a melhoria das condições de vida e a elevação da renda da população em situação de extrema pobreza que exerce atividades de conservação dos recursos naturais no meio rural em áreas prioritárias.

4. As famílias que vivem no meio rural em situação de extrema pobreza têm parte de seus territórios inscritos nas florestas públicas comunitárias e familiares federais, destinadas ao uso e sustento de povos e comunidades tradicionais, agricultores familiares, assentados da reforma agrária e povos indígenas.

5. A gestão de florestas públicas para produção sustentável, visando à conservação e à geração de renda, deve se dar, segundo o art. 4º da Lei nº 11.284, de 2 de março de 2006, por meio da destinação de florestas públicas às comunidades locais, da criação de Unidades de Conservação de Uso Sustentável, dos assentamentos ambientalmente diferenciados da reforma agrária, dentre outras formas previstas na Lei (art. 6º).

6. Nesse sentido, visando garantir direitos e cidadania a essas famílias, o Governo Federal tem realizado um grande esforço em lhes destinar áreas de florestas públicas para seu uso e sustento. Seus territórios encontram-se inscritos nas Unidades de Conservação de Uso Sustentável, sob gestão do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio; nos projetos de assentamentos ambientalmente diferenciados, sob gestão do Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária – INCRA; nas terras indígenas, geridas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI; nas áreas tituladas em favor das comunidades remanescentes de quilombos pelo INCRA; e nas áreas ribeirinhas agroextrativistas reconhecidas pela Secretaria do Patrimônio da União.

7. Segundo dados de 2010 do Cadastro Nacional de Florestas Públicas, tais áreas de florestas públicas comunitárias representam 50% das florestas brasileiras, equivalendo a 145 milhões de hectares, distribuídas da seguinte forma: 76% por Terras Indígenas, 17% por Unidades de Conservação de Uso Sustentável (das categorias Reservas Extrativistas e Reservas de Desenvolvimento Sustentável), e 7% pelos Projetos de Assentamento ambientalmente diferenciados (Projetos de Assentamento Agroextrativista – PAEs, Projetos de Desenvolvimento Sustentável – PDSs e Projetos de Assentamento Florestal – PAFs). Tais áreas somam 213 mil famílias e aproximadamente 1,5 milhões de indivíduos.

8. Essas famílias rurais são, portanto, grandes responsáveis pela conservação dos ecossistemas associados às suas áreas. Para potencializar o desempenho desse papel, são necessários estímulos por parte do governo, de modo não só a lhes retribuir pelas atividades de conservação ambiental desenvolvidas, mas também para demonstrar as oportunidades produtivas criadas com esta conservação. Nesse sentido, foram instituídas importantes políticas objetivando a criação e implementação dessas unidades de florestas comunitárias e o fomento ao uso sustentável dos recursos naturais por essas famílias, a saber: a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), o Plano Nacional de Promoção das Cadeias dos Produtos da Sociobiodiversidade (PNPSB) e o Programa Federal de Manejo Florestal Comunitário e Familiar (PMCF).

08/02/2017

EMI-1-MDS-MMA-MDA-MF-MPOG-Mpv535

9. É nesse contexto que se insere, portanto, o Programa de Apoio à Conservação Ambiental, pelo qual a União fica autorizada a transferir recursos financeiros a famílias em situação de extrema pobreza que desenvolvem atividades de conservação de recursos naturais no meio rural, proporcionando melhoria da renda àquelas que historicamente conservam o meio ambiente.

10. O Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais, por sua vez, visa estimular a estruturação da produção da população rural em extrema pobreza. O Programa ora proposto se destinará a atender aos agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, conforme estabelece a Lei da Agricultura Familiar (Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006), remetendo para regulamentação posterior o atendimento de outros grupos populacionais, definidos como prioritários pelo Poder Executivo, tais como povos e comunidades tradicionais, remanescentes das comunidades de quilombos e povos indígenas.

11. Para enfrentar a condição de extrema pobreza e garantir o direito constitucional à alimentação, faz-se necessária a instituição do Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais. O Programa, ao estimular a estruturação produtiva das famílias beneficiárias, permitirá o combate às causas que geram a insegurança alimentar e nutricional e fortalecerá as condições para a formação de excedentes comercializáveis, gerando renda às famílias. Para tanto, são estabelecidos mecanismos de transferência direta de recursos para as famílias beneficiárias elegíveis, operacionalizados pela Caixa Econômica Federal, articulada a serviços de assistência técnica e extensão rural oferecidos pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio de chamada pública.

12. Por fim, a proposta ora apresentada à consideração de Vossa Excelência também altera o art. 2º da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. A alteração tem o objetivo de aumentar, de três para cinco, o número de crianças com idade entre zero e quinze anos cuja presença na família dá ensejo ao recebimento de benefícios financeiros variáveis do programa e beneficiará 982,9 mil famílias, nas quais vivem 1,305 milhão de crianças de até quinze anos de idade.

13. A alteração ora proposta resulta da compreensão de que as famílias mais pobres possuem um número maior de filhos, conforme se verifica nos registros do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (posição de janeiro de 2011). Assim, uma medida com considerável impacto potencial sobre a camada mais vulnerável da sociedade é aumentar as transferências de recursos financeiros às famílias mais pobres e mais numerosas. A providência pode ser viabilizada por meio da ampliação de benefícios variáveis pagos pelo Programa Bolsa Família.

14. A medida reveste-se de relevância e urgência, uma vez que permitirá a adequada e tempestiva articulação entre as políticas públicas do governo federal destinadas às famílias em situação de extrema pobreza. Considerada a multidimensionalidade da pobreza, para a efetividade das ações voltadas à sua superação, é essencial que as medidas ora criadas sejam implementadas rapidamente, em conjunto e de forma integrada com ações já existentes.

15. A população rural, que hoje representa quase metade da população em situação de extrema pobreza, será atendida por meio dos programas ora instituídos, passando a receber incentivos para que promovam a conservação dos recursos naturais, além de ter acesso a recursos para estruturação de suas atividades produtivas.

16. De acordo com as alterações propostas em relação ao Programa Bolsa Família, será possível aprimorar e majorar a transferência de recursos diretamente às famílias que possuem menor renda e maior número de membros, ou seja, as que mais necessitam do benefício. Esta medida possui rápido e alto impacto sobre a melhoria das condições de vida desse público.

17. Observe-se que a precariedade das condições em que essas famílias se encontram, de risco para a própria sobrevivência, impõe resposta direta e imediata do Estado. Assim, a toda evidência, a iniciativa do Governo Federal é premente para garantir que essa camada da população, em curto espaço de tempo, tenha acesso a benefícios e serviços públicos que garantam sua existência em condições dignas.

18. Estes são, Senhora Presidenta, os motivos que fundamentam a proposta de edição da Medida Provisória ora submetida a Vossa Excelência, cuja implementação contribuirá para o aprofundamento das ações de combate à extrema pobreza no Brasil.

*Tereza Campello
Francisco Gaetani
Afonso Florence
Guido Mantega
Miriam Belchior*

ANEXO B – Orientação Conjunta SB-SG nº 01/2009



[\(https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/projetos/programa/1476-projovem-campo\)](https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/projetos/programa/1476-projovem-campo)

ORIENTAÇÃO CONJUNTA SB-SG nº. 01/2009.

Divulga orientações referentes à implantação do Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas.

As Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos, no uso de suas atribuições, e considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contidas na Resolução CEB/CNE nº 01/2002, as diretrizes do Programa Educacional ProJovem Campo, conforme Resolução CD/FNDE nº 21/2008 e a Resolução SEE nº. 1256/2008, divulgam orientações, informações e esclarecimentos referentes à implantação do Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas na Rede de Ensino do Estado.

1. O Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas.

1.1 O ProJovem Campo – Saberes da Terra é um programa nacional de educação de jovens e adultos, que cumprem os requisitos do art. 3º da Lei 11.326/2006, na faixa etária de 18 a 29 anos e que saibam ler e escrever. O Programa visa fortalecer e ampliar o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores familiares ao sistema formal de ensino possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE aderiu ao Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores/as familiares – PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, em julho de 2008. Na abrangência do Programa foram incluídos os chamados “Territórios da Cidadania”, considerando os dados referentes ao IDH Territorial e o perfil social da população dessas regiões, além de municípios/regiões que trazem em sua constituição a relevante participação social da população do campo com considerável demanda social de Agricultores Familiares.

1.2 Participantes da execução do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas.

- ✓ O Ministério da Educação por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo/SECAD, responsável pela coordenação-executiva do Programa em âmbito nacional;
- ✓ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, responsável pela normatização, assistência financeira em caráter suplementar e monitoramento da aplicação dos recursos financeiros;
- ✓ A Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, responsável pela formação continuada dos educadores e coordenadores em atuação nas turmas do Programa;
- ✓ A Secretaria de Estado de Educação - SEE, responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE e pelo pagamento dos profissionais (professores e coordenadores) que atuarão no atendimento às turmas do Programa.

- ✓ Os Municípios que aderiram ao Programa, com responsabilidades na identificação da demanda, oferta de transporte escolar aos alunos e/ou garantia de infra-estrutura adequada para realização das atividades pedagógicas.

1.3 A Proposta Pedagógica do ProJovem Campo

1.3.1 Metodologia

O ProJovem Campo – Saberes da Terra - Saberes de Minas será desenvolvido por área de conhecimentos e adotando a *metodologia de alternância*, que organiza os tempos formativos combinando períodos articulados de formação na escola e na família/comunidade. Esse modelo possibilita uma flexibilização da organização do trabalho pedagógico de modo a promover a interação entre a prática e a teoria, além de permitir ao educando a continuidade de suas atividades produtivas. O modelo de alternância para Minas Gerais terá as referências descritas no quadro a seguir:

<i>Períodos de Alternância</i>	<i>Detalhamento</i>	<i>Justificativa</i>
Tempo Escola	No horário noturno, durante 3 semanas consecutivas	Adotou-se o modelo 3/1 para distribuição dos dias letivos. Considerou-se, para tanto, a carga horária total prevista para a execução do programa de 2.400h/a, distribuídas ao longo dos dois anos. 1.800 h/a Tempo Escola 600h/a Tempo comunidade.
Tempo Comunidade	Durante uma semana, a cada mês, em horário diferenciado – manhã ou tarde – conforme acordado entre educadores/as e educandos/as	

1.3.2 Estrutura Curricular

A organização curricular fundamenta-se na articulação dos saberes da escolarização geral, considerando o alcance das habilidades e competências das diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos e os da qualificação social e profissional, visando uma aprendizagem significativa e coerente face às especificidades do campo. Para tanto, a articulação entre as áreas de conhecimento e os eixos temáticos deverá ser trabalhada conforme apresentado no esquema abaixo:

Eixo curricular Articulador	Áreas de Conhecimento	Conteúdos de cada área	Eixos temáticos	Área Ocupacional Produção Rural Familiar
Agricultura Familiar e Sustentabilidade	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia e História	- Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia;	- Sistemas de Cultivo
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	- Desenvolvimento Sustentável com Enfoque Territorial;	- Sistemas de Criação
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa, L. Estrangeira e Artes	- Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo;	- Extrativismo - Agroindústria
	Ciências Agrárias, da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e Agrárias	- Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas	- Aquicultura

Para possibilitar a interação entre as áreas de conhecimento, serão acrescidas à carga horária necessária para o cumprimento da matriz curricular 3(três) aulas/semanais, sendo 2 (duas) aulas para desenvolvimento coletivo das práticas docentes em sala de aula e na família/comunidade, além de uma aula para planejamento.

A proposta curricular será desenvolvida conforme especificado na matriz abaixo:

Área de Conhecimento	Disciplinas de cada área de conhecimento	Nº de aulas semanais
Ciências Agrárias, da Natureza e suas Tecnologias	Ciência da Natureza e Agrárias	7
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia e História	6
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Lí. Portuguesa, L. Estrangeira e Artes	6
Total		25

1.4 Atendimento à demanda de candidatos para formação no ProJovem Campo

As ações do ProJovem Campo serão desenvolvidas em 51 municípios mineiros que manifestaram adesão ao Programa, no período de janeiro a julho de 2009. O ANEXO I apresenta a relação de municípios, escolas autorizadas e locais de funcionamento das turmas, e o número de turmas previstas para o ProJovem Campo em 2009.

As turmas de alunos do ProJovem Campo serão organizadas com, no mínimo 25 e, no máximo, 35 alunos. A matrícula será realizada obrigatoriamente nas escolas estaduais. O funcionamento das turmas dar-se-á em escolas estaduais ou em locais que ofereçam condições de atendimento mais adequado por sua localização estratégica, conforme indicação dos municípios (facilidade de mobilização das turmas, deslocamentos, acesso e transporte).

1.5 Inscrições, formação de Cadastro Reserva e seleção de Professores para regência de turmas no ProJovem Campo

1.5.1 O professor interessado em atuar no Programa poderá realizar sua inscrição no Cadastro Reserva, exclusivamente via internet, no sítio eletrônico da SEE <http://portal.educacao.mg.gov.br/svsel>. O candidato que não tem acesso à internet poderá dirigir-se à sede da Superintendência Regional de Ensino para efetuar sua inscrição.

Constituem pré-requisitos para a inscrição:

- I - ser brasileiro nato ou naturalizado.
- II - não enquadrar-se nas vedações contidas nos incisos XVI, XVII e § 10 do art. 37 da Constituição Federal de 1988, alteradas pela Emenda Constitucional nº. 19/1998.
- III - não ter contrato temporário rescindido pela Secretaria de Estado da Educação por falta disciplinar.

O candidato deverá efetuar apenas uma inscrição, preenchendo o Termo de Compromisso, referente à aceitação das exigências expressas a seguir:

- Ter disponibilidade para viajar e participar da formação continuada (360h divididas ao longo de 2 anos).
- Ter disponibilidade de horário para atendimento ao aluno no Tempo-Escola no turno noturno e Tempo-Comunidade no turno da manhã ou da tarde.
- Ter disponibilidade para exercer suas funções em espaços físicos indicados pelo município,

- considerando as especificidades do Projeto.
- Dedicar-se ao planejamento e execução das práticas diárias de forma compartilhada com os outros professores, visando à interação entre as diferentes áreas de conhecimento e a prática inerente da qualificação profissional cumprindo, assim, sua carga horária de trabalho.
- Orientar a aprendizagem dos alunos, a sistematização dos saberes científicos, o planejamento e execução de projetos experimentais a serem desenvolvidos pelos alunos em suas propriedades.
- Orientar planos de pesquisas, círculos de diálogos, entre outras atividades pedagógicas.
- Acompanhar os alunos, no Tempo Comunidade, na realização de atividades práticas, estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, pesquisas na comunidade, e na implementação de projetos produtivos.
- Promover a articulação do currículo com a realidade vivenciada pelos educandos.
- Desenvolver atividades didático-pedagógicas de formação básica, dialogando com a qualificação profissional em Agroecologia.
- Acompanhar as atividades referentes ao Tempo - Comunidade buscando integrar a formação básica, bem como a qualificação profissional, às necessidades da comunidade dos educandos.
- Responsabilizar-se pela elaboração do processo e dos instrumentos de avaliação considerando habilidades e competências dos educandos, conforme os objetivos do Programa e diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos.
- Elaborar, de forma compartilhada com as outras áreas de conhecimento, material complementar à formação dos educandos do Projovem Campo - Saberes de Minas.
- Participar e apoiar, quando solicitado, das avaliações de construção dos conhecimentos durante o Programa.
- Aplicar e corrigir, com base nas instruções encaminhadas pela equipe de coordenação do projeto na SEE, a avaliação sistemática e processual dos envolvidos no Programa.
- Manter os documentos administrativos atualizados (diários de aula, frequência dos educandos e fichas individuais dos alunos) e se responsabilizar pelo cumprimento dos prazos estipulados para a entrega desses documentos aos responsáveis.
- Atender ao calendário referente às turmas em que atuará em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade) e com períodos de recessos e férias ocasionalmente diferenciados.

1.5.2 No ato da inscrição o candidato deverá informar a área de conhecimento na qual pretende atuar e a formação acadêmica correspondente que possui. O ANEXO II indica 4 (quatro) áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências Agrárias, da natureza e suas tecnologias – e as especificações de formação para cada área.

As informações prestadas no formulário de inscrição são de inteira responsabilidade do candidato, cabendo à SEE o direito de excluir do Cadastro Reserva aquele que preenche-lo com dados incorretos e o que prestar informações inverídicas, ainda que o fato seja constatado posteriormente.

1.5.3 O professor inscrito no Cadastro Reserva será classificado conforme pontuação obtida com base em sua formação acadêmica, tempo de serviço e experiência. O ANEXO III desta Orientação apresenta as tabelas com pontuações para fins de classificação definidas para os três critérios citados.

1.5.4 Nos casos de empate na classificação de candidatos inscritos no Cadastro Reserva, conforme pontuação estabelecida no ANEXO III, desta Orientação, o desempate em todas as áreas de conhecimento, exceto para Ciências Agrárias, da natureza e suas tecnologias, obedecerá a seguinte ordem de prioridade:

I – maior pontuação em experiência em Educação do Campo (Escolas Família Agrícola e Escolas de Assentamento);

II – maior pontuação em experiência na Educação de Jovens e Adultos - EJA;

III - maior idade, considerando-se dia, mês e ano de nascimento;

O desempate na classificação do Professor de Ciências Agrárias, da natureza e suas tecnologias, obedecerá à seguinte ordem de prioridade:

I – maior pontuação em experiência em Agroecologia;

II – maior pontuação em experiência em Agricultura Familiar;

III – maior pontuação em experiência em Educação do Campo (Escolas Família Agrícola e Escolas de Assentamento);

IV – maior pontuação em experiência em Economia Solidária;

V – maior pontuação em experiência na EJA (Educação de Jovens e Adultos);

VI - maior idade, considerando-se dia, mês e ano de nascimento.

1.5.5 - A listagem de classificação dos candidatos inscritos no Cadastro Reserva será disponibilizada no site da SEE www.educacao.mt.gov.br e, em local visível na sede das Superintendências Regionais de Ensino às quais estão jurisdicionados os municípios relacionados no ANEXO I.

1.5.6 – A atribuição de aulas aos candidatos inscritos no Cadastro Reserva observará a seguinte ordem de prioridade:

I – professor efetivo, por meio de extensão de carga horária;

II – professor efetivado nos termos da LC nº. 100/2007, por meio de extensão da carga horária e,

III – professor designado para exercício da função pública, nos termos da Resolução SEE nº. 1256/2008.

1.5.7 – O professor selecionado para atuar no Programa deverá participar das atividades de formação continuada em Educação do Campo, promovidas pela Universidade Federal de Minas Gerais, com carga horária total de 360 horas distribuídas no período de dois anos.

Belo Horizonte, 06 de agosto de 2009

(a) Raquel Elizabeth de Souza Santos
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica

(a) Maria Eliana Novaes
Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos

ANEXO I

Relação de municípios, escolas autorizadas e locais de funcionamento das turmas, e o número de turmas previstos para o ProJovem Campo em 2009.

SRE	Município	Escola SEDE	Local das Aulas (Turma Vinculada)	Nº turmas
Almenara	Aguas Vermelhas	EE Cel José Verâncio	EM João Ávila Bahia	1
Almenara	Almenara I	EE Angelina Nascimento	Comunidade Paraguai	1
Almenara	Almenara II	EE Angelina Nascimento	Comunidade São José do Prata	1
Almenara	Almenara III e IV	EE Angelina Nascimento	Comunidade Rancho Alegre	2
Almenara	Jacinto	EE do Herval	EM Chelino Fereira Soá	1
Almenara	Monte Formoso	EE Manoel Souza Santos	EE Manoel Souza Santos	1
Almenara	Santo Antônio do Jacinto	EE Clemente da Rocha	EM Tancredo Neves	1
Araúzal	Berilo	EE Santo Isidoro	EM Francisco Esteves de Souza	1
Araúzal	Taiobeiras	EE Osealdo Lucas Mendes	EM João Santana	1
Araúzal	Taiobeiras	EE Osealdo Lucas Mendes	EM Tinadentes	1
Araúzal	Ringa	EE Comendador Murta	EM Pe. José de Almeida	1
Araúzal	Ringa	EE Comendador Murta	EM Tomé de Souza	1
Araúzal	Ringa	EE Comendador Murta	EM Fazenda Santa Maria	1
Araúzal	Ringa	EE Comendador Murta	EM Arcenio Oliveira Chaves	1
Carangola	Fervedouro	EE Joaquim B. Pedrosa	EE Joaquim B. Pedrosa	1
Caratinga	Iepu	EE Frei Marcelino de Mello	EE Jair Fernandes de Melo	2
Curvelo	Corinto	EE Waldemar Araújo	EM Antônio Maldino	1
Curvelo	Lassance	EE Carlos Chagas	EM Juscelino Rodrigues	1
Diamantina	Angelândia	EE Ivete Gomes Santana	EE Ivete Gomes Santana	2
Diamantina	Capelinha	EE Profª Rosinha Pimentinha	EE Profª Rosinha Pimentinha	3
Diamantina	Ourovela	EE Augusto Aíres da Mata Machado	EE Augusto Aíres da Mata Machado	1
Diamantina	Ramazaniba	EE Padre João Afonso	EE Padre João Afonso	1
Diamantina	Senador Modestino	A DEFINIR	A DEFINIR	
Gov. Valadares	Frei Inocêncio	A DEFINIR	A DEFINIR	
Gov. Valadares	Mendes Pimentel	EE Nossa Senhora Aparecida	EM Oliveira Justino	1
Gov. Valadares	Naque	EE Dom Hermínio Matzone Hugo	EE Dom Hermínio Matzone Hugo	1
Gov. Valadares	São Félix de Minas	EE Frei Jorge	E.M Professor Antônio Pascoal	1
Gov. Valadares	Tumitinga	A DEFINIR	A DEFINIR	
Gov. Valadares	Sobralia	A DEFINIR	A DEFINIR	
Gov. Valadares	Vigotândia	A DEFINIR	A DEFINIR	
Janaúba	Mato Verde	EE Erodias Alves Camargo	EE Erodias Alves Camargo	1
Janaúba	Nova Ponteimha	EE Enebrina Antunes Martins	EE Enebrina Antunes Martins	2
Janaúba	Ponteninha	EE Alcides Mendes da Silva	EM Dona Genóia Viles Boa Alves	1
Janaúba	Catuti	EE José Barbosa de Souza	EM José Barbosa de Oliveira	1
Janaúba	Espirosa I	EE Washington Xavier Mendes	EE Washington Xavier Mendes	1
Janaúba	Espirosa II	EE Comendador Viana	EE Avelina Alvimim	1
Janaúba	Espirosa III	EE Comendador Viana	EM Dr. José Esteves	1
Janaúba	Monte Azul	EE de Boqueirão	EE de Boqueirão	1
Janaúba	Montezuma	EE Herculano Martins	EM Adelina dos Santos Cordeiro	1
Janaúba	Urucuia I	EE Antônio Esteves dos Anjos	EE Eliel Fereira da Silva	1
Janaúba	Urucuia II	EE Antônio Esteves dos Anjos	EM Luiz Ribeiro Mendes	1
Janaúba	Joanál de Minas I	EE Manoel Tibério	EE Manoel Tibério	1
Janaúba	Joanál de Minas II	EE Santos Reis	EE Santos Reis	1

SRE	Município	Escola SEDE	Local das Aulas (turma Vinculada)	Nº turmas
Montes Claros	Bocaiúva	EE Maria Elisa Valle de Menezes	EE Maria Elisa Valle de Menezes	1
Montes Claros	Orão Mogol	A DEFINIR	A DEFINIR	
Montes Claros	Brasília de Minas	EE Josias de Matos	EE Josias de Matos	1
Montes Claros	Montes Claros	EE Aparecida Mundo Novo	EE Aparecida Mundo Novo	2
Montes Claros	São João da Lagoa	EE Cristiano Alves de Jesus	EE Cristiano Alves de Jesus	2
Montes Claros	Virgem Grande do Rio Pardo	EE João Dias Amorim	EE João Dias Amorim	2
Muriaé	Minas Gerais	EE Padre Alfredo Kobal	EE Padre Alfredo Kobal	2
Paracatu	Natalândia	EE Alvarenga Peixoto	EM Major Jefferson Martins Ferreira	1
Teófilo Otoni	Águas Formosas	EE de Água Quente	EE de Água Quente	1
Teófilo Otoni	Ataléia	EE de Ensino Fundamental e Médio	EE de Ensino Fundamental e Médio	2
Teófilo Otoni	Crisólita	EE Raul Femeira Souto	EM da Fazenda Avenida	2
Teófilo Otoni	Ladainha	EE de Concordia do Muniz	EE de Concordia do Muniz	1
Teófilo Otoni	Malacacheta	EE Meatra Zulmira	EE Meatra Zulmira	1
Teófilo Otoni	Nanuque	EE Antônio Batista da Mota	EE Antônio Batista da Mota	2
Teófilo Otoni	Novo Cruzeiro	EE Sul América	EE Sul América	2
Teófilo Otoni	Ouro Verde de Minas	EE Ver. Luzo Freitas Andrade	EE Ver. Luzo Freitas Andrade	2
Teófilo Otoni	Padre Paraíso	EE Profº José Monteiro da Fonseca	Comunidade Dom José de Haas	1
Teófilo Otoni	Putã	EE João Ferreira	EE João Ferreira	1
Ubá	Ubá	EE Barão do Rio Branco	EE Barão do Rio Branco	2

Observação: A chamada dos candidatos classificados para atuação no Programa Projovem Campo — Saberes de Minas estará condicionada a efetiva abertura de turmas para atendimento à demanda, sob a orientação da Coordenação Estadual do Programa.

ANEXO C – Termo de Compromisso – ProJovem Campo Saberes da Terra

A Secretaria Estadual de Educação do Estado _____, neste ato
 representada por _____, seu/sua
 Secretário/a _____,
 RG _____, inscrito no CPF _____, nomeado pela
 Portaria _____, firma o compromisso de:
 a. cumprir e fazer cumprir o disposto na Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE, nº _____, de _____ de _____ de 2009 que dispõe, no corrente exercício, sobre o processo de adesão e as formas de execução e prestação de contas, referentes ao Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, assim como as orientações contidas no Projeto Base do Programa;
 b. propiciar as condições necessárias para a execução do Projeto:
 b.1 Designar neste documento Coordenador do Programa, responsável pelo Programa no Estado:

Nome	RG	CPF	Endereço	Formação Escolar

- b.2 Prover as condições técnico-administrativas e financeiras necessárias à gestão administrativa e pedagógica do Programa;
- c. articular-se com municípios, Undime, movimentos sociais e sindicais do campo, instituições de ensino para a construção do Projeto Político Pedagógico e a implementação do Programa;
- d. organizar Comitê Estadual de Educação do Campo de acordo com o estabelecido nos Seminários Estaduais de Educação do Campo realizados entre 2004 e 2005 e nas orientações do Ministério da Educação para a implementação de políticas públicas de Educação do Campo;
- e. manter atualizados os dados cadastrados no Sistema de Monitoramento do Programa.

Local e Data

Assinatura