

ALACIP 2015 - VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política

Por uma educação contra hegemônica: uma perspectiva desde o campo

Lic. Marianne Marimon Gonçalves
mariannemmg@gmail.com
Universidade de Brasília – Faculdade de Planaltina

Lic. Marilda Rodrigues
marilda.rodrigues2009@hotmail.com
Universidade de Brasília – Faculdade de Brasília

Me. Cecy Maria Martins Marimon Gonçalves
cecy.goncalves@eletrosul.gov.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Área Temática | Participación, representación y actores sociales

Trabajo preparado para su presentación en el VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015.

Por uma educação contra hegemônica: uma perspectiva desde o campo.

Resumo

Este trabalho apresenta o movimento pela educação do campo em curso no Brasil, sendo resultado de um processo histórico de luta pelo acesso a terra, intrinsecamente relacionado ao direito à educação dos povos do campo. As demandas pela terra e pela universalização do acesso a educação estão presentes em ações de diversos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destaca a importância do movimento de educação do campo como um marco histórico na educação brasileira, consolidando uma proposta contra-hegemônica, na perspectiva da efetivação de seus princípios por meio de políticas públicas.

Palavras-chave: contra-hegemonia; movimentos sociais; educação do campo; políticas públicas

Introdução

O presente trabalho aborda a trajetória das lutas sociais que reivindicam o acesso a educação, num país onde a universalização e democratização do ensino são processos recentes e ainda inconclusos. Situa estas disputas numa trajetória histórica, colocando em pauta a relevância do movimento de educação do campo em curso no Brasil nas últimas décadas, para a construção de propostas educacionais contra-hegemônicas.

As dimensões continentais do Brasil o tornam o quinto maior país do mundo em dimensão territorial, compreendendo quase 6% das terras do planeta. Embora o Brasil seja o maior país tropical do mundo, a sua extensão territorial e sua localização constituem uma diversidade de cenários que vão desde o pampa, no extremo sul, à floresta, na região amazônica.

Seja pela sua história de ocupação ou pelas diferentes formas de consolidação das populações nos diferentes territórios do país observa-se, no Brasil, variadas concepções sobre o que é o campo. É de registrar que, além dos aspectos físicos e climáticos, a compreensão do que é campo inclui condicionantes socioculturais e econômicas, visto que transita entre populações indígenas, camponesas, ribeirinhas, entre outras, para as quais o campo assume diferentes significados, simbólicos e materiais.

Não pretendemos entrar na complexa discussão do que se entende por campo, mas para fins deste estudo, que passa pela construção e história do movimento de educação do campo com o seu potencial contra-hegemônico, é importante destacar que estamos partindo de uma visão específica do que é campo, intrinsecamente ligada a uma concepção política e uma determinada visão de mundo. Esta concepção considera o campo, em sua diversidade, um espaço simbólico e material de (re)produção da vida, que necessita ser reconhecido como um locus de construção de conhecimento e significado.

Assim uma educação para os povos do campo necessariamente deve contemplar essa diversidade. A escola do campo não é simplesmente aquela que está no território físico compreendido como espaço rural, mas aquela que atende às populações do campo (neste conceito se incluem, além das escolas localizadas na zona rural, aquelas implantadas na zona urbana, cujos estudantes sejam do campo).

A trajetória da educação brasileira contribui para a compreensão da construção das correntes hegemônicas que representam uma organização de classes e pautam um projeto de educação e de sociedade, bem assim para evidenciar a necessidade de construção de uma nova matriz curricular e política, especialmente para as populações do campo.

2 Breve historia da educação no Brasil e suas correntes hegemônicas

Na história da educação brasileira, durante largo período, nem mesmo o acesso à educação elementar foi garantido. Desde o período colonial, a educação brasileira era influenciada pelas ideias da igreja católica. No século XIX esta base educacional era pautada em um ensino clássico, destinado à formação de religiosos ou letrados, ou seja, se destinava a apenas uma parcela da população.

De acordo com Horta (1999), a educação “apesar de sua grande importância, incorporou-se com um grande atraso ao seletivo grupo dos direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório” (p.6). O autor afirma que a educação, como direito social, é uma conquista recente e que, mesmo nos países desenvolvidos, a escola primária obrigatória, laica e gratuita só veio a se constituir ao final do século XIX.

No Brasil, no início do século XX a escola permanecia sendo para o acesso de poucos. A organização da educação brasileira compreendia uma ampla rede de escolas primárias públicas, que atendiam predominantemente os sujeitos pertencentes as classes médias e um sistema de ensino secundário destinado à elite, ministrado em instituições de ensino particulares, na grande maioria pertencentes a ordens religiosas e de caráter academicista.

Além deste, ainda havia um sistema de cursos técnicos e escolas normais (cursos de formação de professores) onde apenas uma minoria tinha a oportunidade de continuar os estudos. Nesse sentido, a educação em nível secundário continuava claramente destinada à formação das elites, preparando para estudos superiores, nas incipientes Universidades brasileiras e, ainda predominantemente, na Europa. Para as classes populares, no entanto, pouco ou nada era concedido em termos de educação.

Nas primeiras décadas do século XX, em decorrência de um intenso fluxo migratório e da expansão urbana acirram-se os embates de classe. Esse contexto instiga a organização de movimentos políticos urbanos, como o anarquismo, socialismo e comunismo que reivindicam ampliação da escolarização, não de forma subserviente ao capital. A realidade dos trabalhadores do campo, todavia em pouco se altera, em virtude do isolamento da população rural, que contribuía para dificultar as manifestações de seu descontentamento (HANFF, 2007).

O processo de industrialização brasileira teve início nesse período, no qual o movimento de migração da população do campo para a cidade foi intensificado. Como as condições do campo eram precárias e a política da época demonstrava como positivo o emprego citadino¹, muitas famílias partiam para os centros urbanos buscando o assalariamento nas indústrias.

O conseqüente esvaziamento do campo, resultou em um crescimento exponencial da população nas cidades, constituindo grandes cinturões de pobreza, haja vista que as indústrias não conseguiam absorver toda essa força de trabalho. Nesse cinturão, constituía-se um exército de reserva para os postos de trabalho na indústria que se consolidava. A eminente instabilidade social suscitou a preocupação por parte de pensadores, educadores e intelectuais brasileiros, que identificou a necessidade de criação de uma política de educação para a população do campo, objetivando a fixação das pessoas no meio rural.

Desde o final do século XIX e durante o início do século XX se encontrava em curso um movimento educacional conhecido como Ruralismo Pedagógico, que veio a influenciar as políticas públicas para a educação rural implantadas. O Ruralismo Pedagógico propunha um currículo específico para as escolas do campo, e apontava o contexto rural como um lugar idílico, pleno de virtudes. Buscava alcançar o ideal de fixar a população no campo e evitar a ampliação dos problemas sociais nas cidades. Com isto, se registra um ensaio da

¹ Emprego citadino nesse contexto refere-se aos empregos disponibilizados nos centros urbanos, sendo que no início do século XX tinha relação direta com a indústria.

universalização do acesso, com a criação de escolas multisseriadas no campo. No entanto, esta política teve mais um caráter formal que um caráter efetivo e nunca chegou a atingir seus objetivos.

Na década de 30, um grupo educadores, buscando alternativas para a educação brasileira, lança um documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pautado no Movimento da Escola Nova, que tinha o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao Governo” (AZEVEDO, 2010) e como princípios a laicidade e a gratuidade do ensino.

O Manifesto dos Pioneiros denunciava o sistema de ensino vigente, classificando-o como ensino dual: de um lado, as escolas particulares (destinadas à elite) e de outro, as escolas públicas (Ensino Primário para a classe média). Essa dualidade reforçava o afastamento social, visto que o Ensino Secundário, por ser privado, evidenciava a influência da questão econômica, que impedia a ascensão social por meio da educação.

A Constituição Federal de 1934 sofre influência do Manifesto dos Pioneiros, e aponta a educação como um direito de todos, a ser ministrado pela família e poderes públicos. Nesse período, ocorre a ampliação do número de escolas, até como um mecanismo para garantir a qualificação de mão-de-obra para a incipiente industrialização brasileira, configurando indícios de democratização no âmbito do acesso devido ao aumento do número de vagas.

No que se refere à educação para a população do campo, o movimento escola novista, contrariamente à proposta do ruralismo pedagógico, projetava uma educação similar à desenvolvida na cidade, com a preocupação de não limitar o currículo escolar ao contexto rural. Apontava como maior responsável pela migração não o processo de industrialização, mas as condições sociais e econômicas das pessoas.

Lourenço Filho², já desde aquela época, defendia que a permanência dos povos do campo não se limitava ao uma mudança de currículo, mas que isso envolvia mudanças mais profundas, sobretudo, reforma agrária, melhoria nas formas de comunicação e produção, crédito e acesso as tecnologias.

Após o final da 2ª Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) consolidou a ideia do direito de todos à educação, ao afirmar, no seu artigo 26, que “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória” (p.1). Contudo, no Brasil, ainda se chega ao final do século XX sem a garantia dessa universalização.

A partir da década de 1950, o êxodo rural se acirra, devido a novas políticas de industrialização adotadas e às mudanças implementadas pelo processo de modernização conservadora da agricultura, também conhecida como revolução verde, que importa para o país um modelo agrícola massivamente disseminado após o final da Segunda Guerra Mundial³.

Entretanto, vale ressaltar que essa política agrícola não altera a organização fundiária (pelo contrário, vem a intensificar o processo de concentração de terras), nem alcança a todos os agricultores, pois grande parte desses trabalhadores não conseguem acompanhar tal processo, sendo obrigados, muitas vezes, a vender ou até mesmo entregar suas terras em troca das dívidas acumuladas e ir para as cidades.

Embora a Constituição Federal de 1946 tenha retomado algumas ideias expressas no Manifesto dos Pioneiros, como o conceito de educação como direito de todos e a obrigatoriedade do ensino primário, chega-se à década de 60 sem atingir esses objetivos. Em 1962, são propostas reformas educacionais e criados programas nacionais de alfabetização.

² Um dos importantes educadores brasileiros do século XX, ícone e pioneiro do Movimento Escola Nova.

³ Modelo de produção agrícola, implementado na segunda metade do século XX, que visa a aumentar a produtividade e reduzir custos, por meios variados, como melhorias nas sementes, uso intensivo de produtos químicos e intensificação da mecanização da agricultura.

No entanto, essas propostas de reformas, ainda incipientes, foram interrompidas em 1964, quando um golpe de estado instituiu a ditadura militar e definiu outros rumos para a educação.

No período que se seguiu, ainda que a Constituição Federal promulgada pelo governo militar, em 1967 trouxesse a previsão de gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos, o Estado, ao mesmo tempo, se descomprometia com o financiamento da educação pública. A legislação educacional elaborada sob a égide da ditadura militar trazia a concepção de que educação era um fator de produção e consumo, e as práticas eram baseadas na pedagogia tecnicista. Pautava-se na suposta neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, com valorização dos meios e dos processos, em detrimento dos fatores humanos da educação.

O fim da ditadura militar foi marcado pelo período chamado abertura democrática. Em 1984, uma campanha pelas eleições diretas mobilizou o país: o movimento Diretas Já e, em 1987, foi instituída a Assembleia Nacional Constituinte para formatar a nova Constituição brasileira. Em 1988 foi apresentada ao povo a Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã.

Forestan Fernandes, um dos intelectuais da educação que participou ativamente das discussões sobre a educação na Assembleia Constituinte, ao se referir à importância da educação para as classes populares, afirmava que

(...) todas as coisas essenciais no mundo moderno ligam-se, direta ou indiretamente e imediata ou mediata, às funções dinâmicas da educação escolarizada – desde a preparação do homem para fruir os direitos e as garantias estabelecidos socialmente, até a criação de condições ideais básicas para aumentar o poder do homem como produtor de riqueza, de civilização e de progresso. (1996 apud NEVES, 2009 p. 79)

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) contempla detalhadamente uma série de direitos sociais, e entre eles o direito à educação. Em seu artigo 205 traz o conceito amplo de educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p.1) e prevê como objetivo da educação o “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.1) enfatizando a importância do papel da sociedade na efetivação desses direitos.

Entre os princípios constitucionais relacionados à educação podem ser destacados: a gratuidade, a obrigatoriedade, a liberdade e a gestão democrática. Merece especial destaque o inciso primeiro que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Pela nova legislação, a educação passou a ser entendida como uma prática social que acontece em diferentes espaços e conta com diversos atores. No que tange às responsabilidades, a Constituição Federal, em seu Artigo 211, prevê que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Assim, cada um dos entes federativos tem diferentes competências e a educação é organizada a partir da responsabilidade compartilhada.

À União, cabe a articulação, a coordenação, a redistribuição em relação aos demais entes federados e a definição das políticas públicas e projeto educacional nacional. É de sua competência a assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios. Os estados e o Distrito Federal têm atuação prioritária no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, além da responsabilidade por elaborar e executar as políticas e planos educacionais, de acordo com os planos nacionais, de forma integrada com os municípios. Os municípios têm atuação prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e responsabilidade compartilhada com os estados pela oferta do Ensino Fundamental. Cabe aos municípios elaborar e executar suas políticas e planos educacionais, em conformidade com os planos nacionais, de forma integrada com os estados.

Essa configuração de responsabilidade compartilhada vem a influenciar a execução das políticas públicas para o campo, como se verá mais adiante.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente teve sua origem em um movimento coordenado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído durante o período de abertura democrática, que realizou inúmeros debates e conferências, visando a reorganização e redemocratização da educação.

O Fórum, constituído por inúmeras entidades representativas dos setores envolvidos com a educação e movimentos sociais, apresentou um Projeto de Lei que atendia a uma concepção de sociedade e educação contrária ao neoliberalismo que se sobressaía nas políticas econômicas e educacionais pelo mundo, cujos efeitos já se faziam sentir no Brasil. No entanto, pressões de diversas ordens no Congresso Nacional impediram a aprovação do projeto tal qual proposto pelo Fórum, aprovando, quase uma década depois, em 1996, um substitutivo que deixou muito a desejar no que se refere aos avanços pretendidos. Ainda assim, muitas políticas públicas foram pautadas pela nova LDB, e foram implantadas ou estão em implantação no país.

Apoiada na Constituição Cidadã, especialmente nos artigos 208 e 210, que garantem o direito de todos à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – LDBEN– determina, em seu artigo Art. 28 as condições para a educação básica para os povos do campo:

Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, o legislador reconhece, além do direito ao tratamento igualitário e o respeito às diferenças, a diversidade sociocultural existente no campo e abre as possibilidades para que a educação atenda as necessidades específicas dessa parcela da população. No artigo 26, a LDB institui a obrigatoriedade de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

No entanto, o que se observa na prática ainda é muito diferente do que a Lei aponta. Não se pode deixar de registrar que, durante muitos anos, no Brasil, falar em direito à educação significava simplesmente falar do direito à matrícula em escola, restringindo a democratização do ensino a possibilidades de acesso. A partir das conquistas da cidadania e dos avanços pedagógicos nos últimos anos, direito à educação e a democratização do ensino ganham um significado mais abrangente, que compreende o direito à permanência com sucesso na escola. Dessa forma, muda o foco do direito ao acesso ao direito à permanência e à aprendizagem mas, como já referido, no campo esse direito ainda não é universalizado.

A determinação constitucional da responsabilidade compartilhada entre União, Estados e Municípios, relatada acima, produziu algumas alterações no ordenamento jurídico e na organização dos Sistemas de Educação nas últimas décadas. Considerado que os Estados tem sob sua responsabilidade o atendimento prioritário ao Ensino Médio, grande parte das escolas de Ensino Fundamental, que eram responsabilidade dos estados, passam para a alçada dos municípios, num processo conhecido como municipalização.

Em virtude da modalidade utilizada para distribuição de verbas para educação, o valor a ser repassado aos estados e municípios é calculado de acordo com o número de alunos matriculados em cada nível de ensino, e deve ser gasto conforme as prioridades detalhadas na legislação.

Os governos estaduais, pressionados pela necessidade de ampliar a oferta de ensino médio, intensificam a transferência das responsabilidades do ensino fundamental para os municípios, que por sua vez definem estratégias para operacionalizar sua implementação.

O processo de municipalização não ocorre isoladamente, ele é articulado nacionalmente, vem ocorrendo massivamente em todo o país e, para sua execução, uma das estratégias é a nucleação escolar.

Nucleação escolar pode ser definida como um processo pelo qual as pequenas escolas rurais, geralmente multisseriadas, são reunidas de forma a oferecer, em um mesmo estabelecimento escolar, turmas de várias séries de determinado nível de ensino. Essa nucleação tem como consequência imediata o fechamento das pequenas escolas multisseriadas e a transferência dos alunos para as escolas-núcleo, via de regra localizadas na zona urbana.

Para muitos gestores municipais a nucleação é apontada como a “solução para a questão da municipalização” e, nesse sentido, é entendida como uma consequência positiva.

Considerando as especificidades e a diversidade das escolas e dos contextos regionais, o processo apresenta trajetórias distintas, embora semelhantes em sua essência. É importante ressaltar que a nucleação, consequência de uma política educacional adotada principalmente a partir da década de 1990, vem na esteira de uma série de deliberações de contexto internacional muito mais amplas, e buscavam elevar os indicadores educacionais brasileiros, promovendo a aproximação destes com os índices internacionais.

A municipalização da educação se efetiva com a transferência de responsabilidade de muitas escolas da rede estadual para a tutela dos municípios. No entanto, esse processo se dá apenas *proforma* visto que, efetivamente, muitas escolas foram transferidas e imediatamente fechadas, pois o grande conjunto de escolas multisseriadas em comunidades rurais, bem como as pequenas escolas nas periferias urbanas, foi considerado como uma sobrecarga no orçamento dos municípios.

Assim, os municípios, nas últimas duas décadas, sob argumentos econômicos, estabeleceram como diretriz o fechamento das pequenas escolas localizadas em comunidades rurais, ou bairros de periferias urbanas, e adotaram como estratégia instituir ou ampliar a rede de transporte escolar. Priorizam, desta forma, a construção ou consolidação de grandes escolas-núcleo, capazes de encampar os estudantes provenientes das escolas desativadas.

Além do argumento econômico utilizado, a outra justificativa apontada é ampliação da oferta dos níveis de ensino, pois as escolas núcleo tendem a oferecer todas as séries do ensino fundamental. Por outro lado, a ampliação da rede de transporte escolar, vem a facilitar o acesso ao ensino médio nas escolas públicas estaduais, visto que as prefeituras, ao decidirem pela nucleação, priorizam a abrangência do transporte escolar a todas essas comunidades, como garantia de acesso dos sujeitos dessas localidades à escola, e transferem, na maior parte dos casos, crianças e jovens para escolas situadas nos pequenos núcleos urbanos dos municípios.

O transporte escolar⁴, principalmente para o meio rural, representa um fator determinante para a consolidação da democratização do acesso a escola. Também responde a uma demanda histórica, que reivindica a possibilidade material de acesso à escola, em um de seus aspectos mais elementares, pois pressupondo que exista uma escola para atender esses sujeitos, é necessário viabilizar que estes consigam chegar a ela. Embora esses aspectos pareçam óbvios, até muito pouco tempo não eram garantidos, e ainda hoje no Brasil existe uma significativa parcela de estudantes que não tem esse direito assegurado.

⁴Transporte escolar rural - “Deslocamento que ocorre a partir da intenção dos alunos que residem e/ou que estudam em área rural, e sua finalidade é permitir que o estudante se desloque e possa estudar”. (BRASIL 2008).

Na Constituição Federal de 1988 – CF/88 – no seu artigo 208, inciso VII em sua redação original, prevê o “[...] atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”(BRASIL, 1988, p.1). Indica o direito ao transporte, embora ainda restrito de forma obrigatória ao Ensino Fundamental. Esse preceito legal é reforçado no art. 54 inciso VII da lei 8069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que mantém a mesma redação da CF/88.

Em 1994, é criado o PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar) por meio da portaria 955/94 do Ministério da Educação. Esse programa tem o objetivo de contribuir para o transporte de estudantes no trajeto residência-escola-residência, com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art.4º, inciso VIII, consolida as previsões constitucionais e as complementa, caracterizando a verba destinada ao transporte escolar como uma ação de manutenção e desenvolvimento do ensino para a qual foram destinados recursos específicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e garantindo a alocação específica de verba para o transporte.

Em 2003, a responsabilidade pelo transporte dos estudantes passa a ser repartida com os estados e municípios, pela alteração da LDBEN, com a lei 10.709, a partir da implantação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Pela Lei 10.880/2004 se efetiva a transferência direta das verbas e não através de convênios. Somente em 2009 o direito ao transporte escolar é garantido aos estudantes do Ensino Médio, pois o PNATE passa a transferir recursos financeiros destinados a custear a oferta de “[...] transporte escolar aos estudantes da educação básica pública, residentes nas áreas rurais, com o objetivo de garantir o acesso à educação.” (BRASIL, 2009, p.1)

No entanto, esse transporte escolar, embora possa contribuir para o acesso à escola, está intrinsecamente relacionado à nucleação, processo que apresenta inúmeras contradições e gera situações como, por exemplo, crianças do campo terem de acordar às quatro horas da manhã, utilizar um transporte (nem sempre adequado) para, após duas ou três horas de viagem, frequentar a escola da cidade e só retornar para casa à tarde.

A democratização do ensino, pretendida pelos processos de nucleação/municipalização, é considerada contemplada pelos legisladores e pelos governos, visto que a implementação dessas políticas parece efetivar a garantia de acesso à escola. Nesse sentido, se aplica a interpretação que democratizar o ensino é oportunizar a todos o acesso à escola.

Quando levamos em consideração que na história da educação no Brasil, poucos foram os que tiveram a oportunidade e ingresso nas redes formais de ensino, a universalização do acesso certamente é um passo para a democratização. Entretanto, em nosso entendimento, a nucleação não pode ser entendida, em absoluto, como um sinônimo de democratização.

Essa maneira de pensar nucleação como uma estratégia de massas, deliberada unidirecionalmente, e entender democratização apenas como garantia do acesso, restringe a experiência escolar dos sujeitos ao simples estar na escola, não se preocupando em proporcionar-lhes o acesso aos bens culturais públicos ou em garantir-lhes a permanência com sucesso, muito menos lhes oferece uma educação vinculada à sua realidade objetiva.

Mais, entendemos que, ao mesmo tempo em que a nucleação possibilita o acesso de alguns sujeitos do campo à escolarização formal de nível fundamental e médio, na maioria dos casos vai precarizar as relações desses sujeitos com suas comunidades, visto que afasta a escola do espaço do campo, desvincula a escola das relações objetivas de vida dos sujeitos – o trabalho - impondo um modelo urbano centrado de pensar e agir.

Esse conjunto de aspectos constituintes da história da educação brasileira evidencia a importância de buscar o entendimento sobre os motivos que levaram os movimentos sociais à luta por uma educação diferenciada.

3 Os movimentos sociais e a perspectiva contra-hegemônica da educação do campo

A Educação do Campo pode ser compreendida como um movimento em curso no Brasil que visa a atender às populações do campo com uma educação que proporcione a valorização da cultura camponesa, a compreensão das contradições sociais que se estabelecem nesse território e que permite apontar algumas alternativas de superação dessas contradições, estabelecendo-se como uma possibilidade de construção da contra-hegemonia.

Para justificar a indicação dessa possibilidade, buscamos recursos na teorização em Gramsci. Chauí (s.d) afirma que, para Gramsci, hegemonia é uma ação de classe, constituindo-se em um longo e complicado processo histórico no campo do exercício do poder.

Gramsci aponta dois âmbitos que compõem a formação da superestrutura: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política representa o conjunto de aparelhos pelos quais exerce, por meios legais, a coerção estatal (GRAMSCI, 2000a). Já a sociedade civil compreende as diferentes instâncias de produção e divulgação de ideologias, como a Escola, a Igreja, os partidos políticos, os sindicatos, entre outras organizações (GRAMSCI, 2000). Molina (2014) afirma que “essas duas esferas, tratadas por Gramsci de modo relativamente autônomo, apresentam uma diversidade estrutural e funcional em virtude do papel diferenciado que exercem na articulação e reprodução das relações de poder” (p. 272)

No entanto, na sociedade civil não estão presentes apenas os valores e a ideologia do estado ou da classe dominante. É nesse espaço de contradições que se estabelecem correlações de força e disputas entre diferentes organizações e sujeitos coletivos, buscando o consenso e o poder.

Hegemonia, de acordo com Gramsci, pressupõe a coexistência dialética entre elementos de dominação (coerção/ditadura) e elementos de direção (consenso/persuasão/consentimento) e não uma antinomia entre esses elementos, como poderia parecer. Além disso, transcende a estrutura econômica e política da sociedade, pois envolve a ideologia e a cultura. Conforme o autor, trata-se do exercício do poder por um conjunto de indivíduos de uma classe determinada, não apenas por meio das instituições, mas principalmente pela cultura (GRAMSCI, 2000, 2000a).

Para Gramsci, a educação tem importante papel para a formação da hegemonia nas sociedades burguesas, pois pode servir à classe dirigente/dominante para conseguir o consenso e o consentimento da classe subalterna/dominada. Entretanto, diferentemente do entendimento de Althusser, que enfatiza o papel das instituições como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), Gramsci destaca o potencial contra-hegemônico da educação (formal ou não formal) para a criação de outra organização social. Freitag (1980) afirma que Gramsci atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas.

Segundo esse raciocínio, a educação seria um elemento necessário à luta de classes pelo poder ou pela hegemonia. Logo, o autor compreende que a educação não é neutra e explicita sua relevância tanto na construção da hegemonia quanto da contra-hegemonia, uma vez que seu objeto é o desenvolvimento humano e, por consequência, as relações sociais.

Na dialética entre dominação/direção, a educação pode reforçar a dominação, pela disseminação de valores, ideias e concepções de mundo que interessam à classe dirigente. Para alcançar o consentimento das classes subalternas, os intelectuais exercem um papel fundamental, pois sua opinião é valorizada e reconhecida. Daí a importância, num processo de construção da contra-hegemonia, de evidenciar e desvelar as contradições sociais. Essa compreensão das contradições e a ampliação da consciência sobre as potencialidades de ação na sociedade poderão ser ponto de partida para formação de intelectuais orgânicos,

fundamentais para a construção de uma nova hegemonia, que contemple os anseios da classe trabalhadora.

Para que a escola cumpra sua função na construção da contra-hegemonia, sua atuação deve ser pautada pela concretude e historicidade, e necessariamente articulada aos movimentos de transformação da realidade. É importante destacar que, ao longo da história, a consolidação dos direitos sociais não é dada a priori, senão vinculada a disputas constantes em curso na sociedade. Da mesma forma, se observa que o movimento de educação do campo é resultado de um processo histórico de luta pelo acesso a terra, que está intrinsecamente relacionado com as disputas e a reivindicação do direito à educação.

A respeito do protagonismo dos movimentos sociais, percebe-se que os trabalhadores se organizam, nos diversos movimentos, e atuam como sujeitos transformação das condições que lhes foram historicamente impostas. Ribeiro afirma que

na relação contraditória que os trabalhadores estabelecem com a classe que se apropria do produto de seu trabalho – porque anteriormente expropriou a terra e os instrumentos de trabalho do camponês e deles e apropriou privadamente - , também há uma dimensão educativa de formação das classes populares (...) e essa dimensão educativa, formadora das classes subalternas, pode ser captada no processo histórico de organização dos movimentos sociais populares. (RIBEIRO, 2008, p.43)

A Educação do Campo constituiu-se e conquistou esse status, nos últimos quinze anos, a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores do campo e potencializou-se com as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

De acordo com Caldart (2009), “os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os 'movimentos sociais camponeses em estado de luta', com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (p.1).

Dentre os diferentes atores envolvidos na produção de uma nova perspectiva de educação para os povos do campo merecem destaque, historicamente, as Ligas Camponesas, organizadas pelo Partido Comunista na década de 50 e que tiveram atuação intensa na luta pela reforma agrária e pela melhoria das condições de vida no campo, até a repressão pela Ditadura Militar, bem como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, organização surgida em 1984, no período em que a sociedade buscava a redemocratização do Brasil. É possível afirmar que

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra 'o estado da coisa', para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2009, p. 1)

O MST, que começa a organizar-se como movimento unificado no início da década de 80, é resultado de convergência de forças, constituída por colunas de pessoas historicamente marginalizadas e apartadas da possibilidade de manter ou possuir suas terras. Reúne vítimas de um processo econômico e social cada vez mais excludente e de uma política para o campo que - principalmente sob parâmetros de produção implementados pela revolução verde – só agravam o êxodo rural.

Dentre as reivindicações históricas do MST encontra-se a do direito à educação, expressa na reivindicação, a cada novo acampamento ou assentamento constituído, do direito a escola pública (MUNARIM, 2010; MOLINA, 2014). O Movimento consolida, assim, seu compromisso com a formação social, reafirmando que a luta vai muito além do direito à terra, e que tem na educação uma ferramenta imprescindível no processo de humanização e emancipação dos sujeitos.

É na esteira desses movimentos sociais que nasce o movimento nacional pela educação do campo. Embora sua relevância, cabe destacar que não só o MST é protagonista nesse processo. Outras organizações integrantes da Via Campesina Brasil (o Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, a Pastoral da Juventude Rural - PJR, a Comissão Pastoral da Terra - CPT e a Federação dos Estudantes de Agronomia - Feab) e o movimento sindical do campo (especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - Contag e à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - Fetraf) também têm uma atuação interessante na constituição da educação do campo (CALDART, 2009).

O movimento por uma educação do campo, que atenda a diversidade dos povos do campo, tem um marco histórico com a constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e a realização, em 1998, da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa conferência, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais, visto que integra todos os movimentos populares envolvidos na luta pela terra.

Nesse período, “a educação popular, como projetada pelos movimentos sociais populares do campo, começa a assumir uma identidade própria, refletindo um avanço na caminhada pela liberdade, autonomia e emancipação social” (RIBEIRO, 2008, p. 60).

A proposição de projeto de educação do campo e não mais “no campo” ou “para o campo”, foi consolidada no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, realizado em 2001. Esse seminário, que contou com expressiva participação de Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, de Universidades, Organizações Não Governamentais e protagonismo dos Movimentos Sociais, tem como pano de fundo dados alarmantes. em relação à educação das populações rurais, na qual se encontram os menores índices de escolaridade de toda a sociedade.

Documento da CONTAG (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura), à época, referia a necessidade de diretrizes específicas para a educação do campo, quando registrava dados do IBGE 1998, nos quais aparece o índice de 32,7% de analfabetismo da população rural na faixa etária acima de 15 anos e a precariedade do acesso dos jovens do campo ao ensino médio, da ordem de apenas 2% dessa camada populacional.

Esses dados demonstram que, longe da determinação constitucional sobre o direito à educação, acima referido, o que se observa é a negação à população do campo do direito de acesso e permanência na escola para completar sua formação inicial

No Seminário, as entidades participantes além de apontar os caminhos para a construção de diretrizes para a educação básica nas escolas do campo, consideraram o campo

como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada” (BRASIL, 2001)

Molina afirma que a Educação do Campo é subsidiária do acirramento das contradições e da luta de classes que afeta o campo brasileiro nas duas últimas décadas, e que esse acirramento

é resultado da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural ocorrido nesse mesmo período histórico em decorrência da consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, do capital estrangeiro e o capital financeiro.(2014, p 265)

É na reação a esse processo de expropriação de terras e das fronteiras do agronegócio que os movimentos sociais do campo intensificam a luta por seus direitos “e, entre eles, o de

reconhecimento e de escolarização como parte de estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social pelo trabalho no campo”. (MOLINA, 2014, p.265).

Num horizonte em que se projete o esvaziamento do campo, entende-se que a manutenção desse modelo produtivo, que prioriza a produção de commodities, numa agricultura intensiva em tecnologia e no uso de agrotóxicos e minimalista na necessidade de mão-de-obra, aponta para uma realidade em que

não haverá escolas do campo e muito menos sujeitos camponeses a serem educados nesse território, pois esse modelo agrícola funda-se no que se chama na sociologia de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos.(MOLINA, 2014, p.267)

A propósito das políticas de nucleação escolar referidas acima, dados oficiais indicam que, no decênio compreendido entre 2002 e 2012, houve a redução de mais de 32 mil escolas rurais em todo o território brasileiro. Cabe indagar qual a perspectiva que se apresenta para essas crianças e jovens do campo, apartados de suas comunidades e das condições objetivas de produção da vida no campo, pois levados às escolas da zona urbana, no que tange à sua relação com o campo ao final da escolarização.

Os movimentos sociais e sindicais do campo discutem a realidade em construção e apontam para outro caminho, que possa contrapor-se a essa lógica excludente e que possibilite a manutenção dos sujeitos no campo. Caldart (2009) afirma que, ao analisar a constituição da educação do campo, devemos compreendê-la na perspectiva de uma crítica prática, relacionada às

lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça.[...] a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009, p.1)

A educação do campo tem sua nomenclatura assim definida por incorporar em seu significado uma série de discussões que vão além do âmbito etimológico. Conforme aponta Munarim (2010), sua constituição pretende substituir oficial e efetivamente a conhecida educação rural que carrega em sua trajetória histórica uma série de concepções ideológicas às quais a educação do campo pretende se contrapor.

A opção por abandonar a alcunha “educação rural”, é determinada pela gama de significados que foram atribuídos historicamente a esse conceito. Ao reconhecer que □ mais que uma denominação □ o termo expressa conceitos políticos, ideológicos e sociais, o processo de formação de uma nova educação para o meio rural e, mais que isso, para os sujeitos do campo, passa igualmente por uma fase de construção, que encampa outros debates.

Nesse sentido, Frigotto (2010) afirma que é compreensível o estranhamento de porque “do” campo, se comumente uma educação “no” campo, ou “para” o campo possam soar muito próximos, ao afirmar que

as preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam na histórica da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores [...] O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo, um sinônimo para educação do campo. É necessário que se consolide esse novo conceito, visto que sua construção está imersa em uma concepção ideológica do que é rural, de quem são os sujeitos do campo e do que significa a educação para esses sujeitos (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Dessa maneira é importante destacar que o conceito de educação do campo ainda está em construção. E, como aponta Munarim (2010, p.11), busca contemplar uma educação universal, e paralelamente garantir “a construção de autonomia e respeito as identidades dos povos do campo”, ressaltando a necessidade de perceber que cidade e campo são espaços complementares e que cabe ao movimento de educação do campo “evitar tanto o ‘urbanocentrismo’ quanto o ‘ruralismo’”

É importante destacar a carga ideológica que constitui esses dois movimentos apontados: enquanto o urbanocentrismo desconsidera a existência de espaços sociais diferentes daqueles que o compõem, o ruralismo, em linhas gerais, defende uma postura de oposição ao primeiro, propondo a restauração de um campo idílico, que favoreça a fixação de seus sujeitos a esse meio. Nos dois casos, os diferentes espaços são colocados em lugares de oposição.

Todo esse movimento, então, extrapola o campo das lutas sociais e encontra amparo governamental, quando a Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer CEB 36/2001.

Estas diretrizes propõem medidas de adequação da escola à vida do campo, afirmando que a educação do campo

tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.(BRASIL, 2001, p.1)

Por conseguinte, então, uma educação do campo deverá reconhecer as necessidades e expectativas desses sujeitos. Conforme afirma MOLINA (2009),

um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada ‘do campo’ é o reconhecimento e a valorização de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra, de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco(...) (2009 p. 32)

A questão da escolarização para os povos do campo, então, atinge uma repercussão no meio acadêmico e passa a fazer parte das políticas públicas, com a criação de uma política nacional específica, de âmbito nacional, para a formação de professores, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Esse Programa visa a qualificação dos educadores do campo, visto que os números referentes à formação desses profissionais são preocupantes: em 2010, 63,2 % dos mais de trezentos mil educadores do campo não tinham formação adequada para o exercício do magistério nos diferentes níveis, o que leva a compreensão de que há mais de cento e oitenta mil professores sem formação adequada exercendo a docência nas escolas do campo. Somente para título de comparação, o quadro abaixo apresenta os dados da área rural e da área urbana. Pode-se observar que, entre os profissionais da área urbana, o número de professores sem habilitação beira os 25%, o que permite perceber a precariedade em que se encontra a educação para os povos do campo.

Tabela 1 - Formação dos Professores Educação Infantil e Ensino Fundamental I

ÁREA	NÚMERO DE DOCENTES COM FORMAÇÃO ATÉ NÍVEL MÉDIO (NÃO-NORMAL)	NÚMERO DE DOCENTES COM CURSO SUPERIOR (SEM LICENCIATURA)	TOTAL DE DOCENTES SEM FORMAÇÃO MÍNIMA	% DO TOTAL DE PROFESSORES
Urbana	75.524	18.020	93.544	10,5
Rural	20.501	2.862	23.363	13,3

Fonte: Censo Escolar 2010 / Levantamento Todos pela Educação

Tabela 02 - Formação dos Professores Ensino Fundamental II e Ensino Médio

ÁREA	NÚMERO DE DOCENTES COM FORMAÇÃO ATÉ NÍVEL MÉDIO	NÚMERO DE DOCENTES COM CURSO SUPERIOR (SEM LICENCIATURA)	TOTAL DE DOCENTES SEM FORMAÇÃO MÍNIMA	% DO TOTAL DE PROFESSORES
Urbana	100.237	21.158	121.395	14,8
Rural	91.380	3.993	95.373	49,9

Fonte: Censo Escolar 2010 / Levantamento Todos pela Educação

As licenciaturas em Educação do Campo decorrentes do Programa tem a intencionalidade de “formar educadores capazes de compreender as principais contradições presentes no campo e na sociedade e sobre elas intervir” (MOLINA, 2014, p.278). Desta forma, estudantes do campo terão possibilidade de estudar sob um currículo que não seja centrado em conteúdos descontextualizados e alienados da realidade vivida.

De acordo com MOLINA (2014), a partir de um processo formativo diferenciado nas licenciaturas em Educação do Campo,

espera-se que a escola seja capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também do movimento de educação do campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses que lutam para permanecer em seu território, podendo então existir como tais, ou seja, como camponeses. (MOLINA, p 266)

Sob essa perspectiva, os educadores do campo, ao se prepararem para exercer uma prática que permita aos sujeitos sociais do campo preservar sua existência como tal e que garanta, desta forma, a reprodução material da vida pelo seu trabalho, devem ter garantida, em sua formação, o entendimento de que

a existência e a permanência (tanto dessas escolas quanto desses sujeitos) passam necessariamente pelos caminhos que se trilharão pelos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção de distintos projetos de campo na sociedade brasileira. (MOLINA, 2014, p.266)

À medida que o movimento pela educação do campo vai tomando forma, consolida-se a compreensão, apoiada nos estudos gramscianos, “da escola como espaço em disputa, como importante locus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista” (MOLINA, 2014, p. 267). Para atender a essa premissa, “o movimento de educação do campo

trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (MOLINA, 2014, p. 267), especialmente por sua capacidade de trazer à Universidade as condições de produção da vida desde o espaço onde esses educadores exercem sua prática docente.

4 Considerações Finais

A escola para as classes populares necessita de condições objetivas e subjetivas para oferecer aos educandos instrumentos para compreensão ampla da realidade, exercendo seu potencial transformador, à medida que proporciona aos estudantes possibilidades de escolha quanto ao seu futuro. Sendo assim, o que se percebe é uma teia de relações que estão em constante movimento.

As instituições escolares sozinhas não têm o poder de promover mudanças com a profundidade e extensão desejadas, mas se pode considerá-las como uma instância formadora que, com os ajustes necessários, tem um grande potencial transformador. A Educação do Campo nesse contexto, como contraponto a lógica dominante, tem o papel de ampliar e divulgar suas experiências e massificar esse movimento em favor de uma educação de qualidade, tanto no campo, quanto na cidade.

As políticas públicas que definem as diretrizes da educação brasileira são produtos histórico-sociais e, desta forma, não podem ser analisadas exclusivamente sob o prisma pedagógico. É imperioso considerar que existe uma relação intrínseca entre as políticas públicas para a educação e a lógica social instituída no país e que, conseqüentemente, aquelas se estabelecem em um espaço de disputa de classes. A partir do momento em que a educação é instaurada como direito de todos, sendo direcionada também às camadas populares, se torna evidente a contradição - outrora latente - em que se inserem essas políticas. Esta contradição vai muito além da garantia do acesso e da permanência, ela evidencia a necessidade de que o espaço educativo para as classes populares se consolide como *locus* privilegiado de produção de conhecimento e de transformação da realidade.

A perspectiva hegemônica de educação distancia a escola daquilo que deveria, em nosso entendimento, constituir sua legítima função: formar cidadãos com plenas condições de compreender as contradições que pautam a sociedade, de forma a tomar posição e atuar para transformá-la.

A experiência brasileira da criação das licenciaturas em educação do campo e a implantação de cursos de formação continuada para os educadores do campo em nível de pós-graduação constituem elementos de grande importância para a construção dessa contra-hegemonia.

A formação desses educadores em regime de alternância possibilita sua inserção nos diferentes espaços, a escola do campo e a Universidade, possibilitando uma apropriação das condicionantes de produção da vida camponesa e, por outro lado, a ressignificação dos conhecimentos acadêmicos de forma a capacitá-los para atuar nessas comunidades como atores em processos de transformação social.

As orientações curriculares, as metodologias, os conhecimentos elencados na formação, o exercício constante de (re)conhecer a realidade vivida na escola do campo, entre outros elementos constitutivos, oferecem experiências formativas a partir das quais os educadores poderão se constituir efetivamente como intelectuais orgânicos junto às comunidades do campo onde exercem sua função.

A escola do campo, então, a partir dessa perspectiva contra-hegemônica, poderá atuar com objetivos factíveis, em uma dinâmica que respeite seu ritmo particular e, principalmente, nesse movimento de superação das contradições sociais, terá como eixo condutor o conhecimento e a clareza sobre a quem se destina, a quem e a que serve.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

BRASIL. Parecer 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação: 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> acesso em 30 mar 2015

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art.4º e o inciso VI do art.10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino médio público. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm>. Acesso em 10 de abril de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 30 mar 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo escolar: 1999. Brasília: INEP, 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>, acesso em 2 de julho de 2015.

CALDART, Roseli CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde*. 2009, vol.7, n.1 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso>, acesso em 12 de maio de 2015

CHAUÍ, Marilena. Vídeo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gmCebWEqTYI>>. Acesso em 01 julho de 2015.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980, p.36

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra – hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis, 2010, p. 19-46.

GRAMSCI, Antonio. Cartas do Cárcere. Tradução de Noênio Spínola. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. Cadernos do cárcere - Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. Gramsci, Cadernos do cárcere, volume 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b

HANFF, Beatriz Collere A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos. 2007. f.249.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). O método dialético na pesquisa em educação. Editora Autores Associados, 2014, Campinas, SP.

MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis, 2010, p., 19-46.

NEVES, Maria Aparecida. Florestan Fernandes : sociologia e política pela autonomia da nação. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Centro de Fo< <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3609>>, acesso em 20 de junho de 2015.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>> Acesso em 29 de ,aop de 2015.