

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: A LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mariana Padovan Farah Soares¹, Érika Porceli Alaniz²

¹Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP. E-mail: marianapfsoares@hotmail.com

²Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Campo Grande-MS.

Agência Financiadora: CAPES

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo abordar a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo direito à Educação, sobretudo, por uma proposta educacional voltada para vida dos sujeitos do campo, decorrente da construção social, resistência e reivindicação do movimento camponês. Para a realização deste estudo foi utilizado como metodologia a revisão de literatura, cujo tipo de pesquisa fornece ao pesquisador um repertório grande de estudos publicados na área. Os resultados apontam que a Educação do campo, atrelada às lutas sociais do MST pela terra e à igualdade de direitos, rompe com o modelo de educação estatal hegemônica, pois é capaz de identificar e reconhecer a realidade do sujeito a partir da especificidade de vida, luta e produção no campo.

Palavras-chave: Política Educacional. Movimento Social. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação do Campo. Multiplicidade de saberes.

THE MOVEMENT OF RURAL WORKERS WITHOUT EARTH: THE FIGHT FOR THE EDUCATION OF THE FIELD

ABSTRACT

This study aims to reflect and understand the struggle of the Landless Workers Movement (MST) for the right to education, above all, by an educational proposal focused on the real life of rural subjects, resulting from social construction, resistance and of the workers of the peasant movement. For the accomplishment of this study was used like methodology to the review of literature. This type of research provides the researcher with a large repertoire of studies published in the area that can provide subsidies to find different possibilities of action and possible interventions on this subject. The results point out that the Field Education linked to the MST's political struggles for land, by demanding equality of rights, breaks with the paradigms and with the historically instituted educational hegemony, since it is able to identify and recognize the reality of the subject from the specificity of struggles and practices it conceives.

Keywords: Educational Policy. Social movement. Movement of Landless Rural Workers. Field Education. Multiplicity of knowledge.

INTRODUÇÃO

Discutimos, nesse artigo, as principais referências legais, programas e projetos constituídos historicamente para a educação do campo no âmbito do Estado brasileiro. Para isso, contextualizamos o processo histórico que culminou no surgimento da educação do campo e (re) significou a concepção e a prática da educação rural até então vigente no país. Destacamos a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, juntamente com outros movimentos sociais, demandou uma educação do campo que respeitasse a especificidade da identidade do camponês, o processo de produção, o modo de vida, a trajetória de luta, bem como atendesse aos objetivos sócio-políticos almejados pelo movimento social.

De acordo com SOUZA (2012, p. 753) “é na tentativa de superar desigualdade e ampliar a discussão de um projeto de país que as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas como educação do campo, em oposição à educação rural”. Assim, a educação rural associa-se às políticas oficiais organizadas historicamente no Brasil e que sempre tiveram a ideologia de educar para superar o atraso, inserir o homem no campo, sem questionar as origens contraditórias das desigualdades encontradas no meio rural.

Essas discussões passaram a ganhar fomento com o debate e a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 (BRASIL, 1996, art. 28).

A educação torna-se objeto de discussão dos povos que a compõem nos meios rurais, até então denominada como educação rural, passa a ser (re)nomeada como educação campo¹, como afirmam os sujeitos sociais do MST². Essa nova concepção de educação do campo compreende a diversidade dos povos do campo, como os indígenas e quilombolas na estrutura da sociedade capitalista, onde não mais compreende a área rural como um lugar de atraso, mas sim, um lugar de possibilidades, de produção de vida que compõem os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi utilizada a revisão de literatura acerca da temática em estudo. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11):

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la.

Os estudos que empregam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinados problemas, analisar a interação de variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais –promover o entendimento do comportamento dos

¹ O termo referido educação do campo no presente estudo traz a perspectiva de Caldart (2009), na qual ressalta que “do campo” traz a discussão de uma educação voltada para a vida real, vinculada as multirelações vivenciadas pelos sujeitos do campo.

² De acordo com o Dicionário de Educação do Campo, Fernandes (2012, p. 496) ressalta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é “um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira”.

indivíduos (RICHADSON; WAINWRIGHT, 1999).

Assim, foram selecionados estudos com base em artigos e dissertações que respondiam a temática desta pesquisa. Este tipo de pesquisa fornece ao pesquisador um repertório grande de estudos publicados na área que podem dar subsídios para encontrar diversas possibilidades de atuação, bem como refletir sobre possíveis intervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade brasileira, historicamente, caracterizou-se pela concentração de terra por meio da concentração de propriedade. Todavia, no intuito de refletir e compreendermos a luta do MST por uma educação do campo é necessário discutirmos o contexto e a prática que esta educação supracitada é concebida no desenvolvimento de um sistema capitalista.

Dessa forma, nos anos de 1990, o MST desencadeia a luta pelo direito à educação pública aos acampados e assentados, porém com um projeto educativo próprio que respeite as especificidades do trabalho no campo e as necessidades de formação de militantes para o movimento social. A luta por uma educação do e no campo, no bojo da luta por reforma agrária, provocou mudanças significativas na concepção de educação rural, a qual foi (re) conceituada como educação do campo.

Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo, vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nesta orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p. 123, grifo do autor).

A educação do campo emerge como um espaço emancipatório, de construção da democracia e da solidariedade, ao reivindicar não só a luta pelo direito a terra, mas a educação, saúde, organização e outros direitos sociais. Vale enfatizar que “a redescoberta vincula-se em parte à crescente consciência das populações camponesas a respeito de sua identidade, seus direitos e seu papel na sociedade” (MARSCHNER, 2011, p. 42).

Portanto, a educação do campo parte da compreensão de que a luta pela terra, sobretudo, o acesso ao mesmo, seja a partir da conquista e assentamentos ou pelas ocupações e posses, expressa um processo de reinvenção do “rural”. Essa reinvenção de rural refere-se ao sentido de ressignificação, uma vez que implica no contexto da linguagem e do imaginário a partir de espaços e de atores. Nas palavras de Seganfredo (2014, p. 82), “a luta dos povos do campo, essencialmente a partir da década de 1990, expressa-se nas demandas por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no campo e pensada a partir dos sujeitos do campo”.

A Educação do campo se consolida através da atuação do MST, que por meio da mobilização dos trabalhadores do campo, das lutas sociais decorrentes de suas condições de desemprego, de precarização do trabalho e da falta de melhores condições de sobrevivência, tem buscado uma educação voltada para a vida real dos sujeitos que vivem do e no campo.

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma

esfera tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia (SOUZA, 2012, p. 753).

Vendramini (2007, p. 128) enfatiza que “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”. A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. “Firma-se a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, à escola, sobretudo, por uma educação que seja *no e do* campo” (CALDART, 2012, p. 259).

Portanto, ao invés de uma educação **para** o campo ou **no** campo, tem-se uma Educação **do** Campo, pois, a educação **para** o campo e **no** campo expressam as concepções e políticas do Estado, tendo a educação como uma extensão de conhecimento e métodos pedagógicos que ignoram a especificidade das relações sociais que caracterizam as experiências dos sujeitos trabalhadores do campo brasileiro (SEGANFREDO, 2014, p. 81).

A educação do campo tem como principais características, na década de 1990, três frentes. A primeira está relacionada ao fortalecimento do caráter coletivo da prática educativa, a exemplo das experiências do MST, dos indígenas, comunidades, quilombolas, ribeirinhos, dentro outras. Sendo sujeitos de direito coletivo, que ao buscar o reconhecimento territorial e a diversidade sociocultural aos poucos modificam a história.

Como bem aponta Souza (2012), muitos desses coletivos educativos originaram-se das organizações estaduais e municipais, como por exemplo: a Articulação Nacional da Educação do Campo e das Articulações Estaduais, em 1997; o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária; e, por conseguinte, em 1998, a I Conferência por uma Educação Básica do Campo que reuniram diversas categorias de trabalhadores do campo.

Esses coletivos propiciaram o surgimento de organizações em espaços públicos agregando forças por meio de entidades sociais, universidades, movimento sociais, organismos nacionais e internacionais importantes para a tomada de rumos das políticas educacionais e das parcerias entre governos, universidades, movimentos e organizações populares (SOUZA, 2012).

A segunda frente retrata a característica principal da educação do campo, refere-se à consolidação da dimensão pedagógica relacionada à formação humana ou dimensão pedagógica, no qual são consolidados projetos político-pedagógicos inovadores em instituições tradicionais, que abarcam desde as escolas regulares de educação básica até as universidades.

A dimensão pedagógica, nos anos de 1990, baseava-se nas produções bibliográficas e práticas educativas do MST em acampamentos da reforma agrária. Nesse sentido, Souza (2012, p. 754) destaca que:

Busca-se construir uma prática educativa coletiva que se desdobra em produção do conhecimento e valorização da postura crítica na prática e gestão escolar; na análise dos conteúdos e metodologias de ensino; no planejamento de formas de avaliação, a exemplo dos ciclos de formação empreendidos nas escolas itinerantes. Importante notar que, no âmbito da legislação, a LDB n. 9.394/96 possibilita que os gestores das escolas do campo definam calendário e processo pedagógicos próprios, embora somente em 2008 tenha sido normatizada a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos ensinamentos fundamental e médio. São conquistas que derivam das inúmeras lutas dos trabalhadores.

A terceira frente refere-se ao reconhecimento da existência dos sujeitos do campo e da sua diversidade. O grande impacto advém dos resultados do I Censo da Reforma Agrária do Brasil (1997), no qual dos 161.556 beneficiários da reforma agrária investigados 46.577 eram analfabetos; 15.600 tinham a alfabetização incompleta; 66.796 possuíam alfabetização completa até a quarta série; 16.490 possuíam da quinta e a oitava série concluída; 3.720 possuíam o ensino médio; 187 tinham o ensino superior incompleto e 295 o superior completo. Assim, o objetivo da instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tinha como propósito modificar essa realidade escolar (SOUZA, 2012, p. 755).

Em síntese, pode-se afirmar que as principais conquistas com vistas à superação das desigualdades educacionais no campo, na década de 1990, foram: a reunião de diversos movimentos e organizações populares no fortalecimento da luta pelo reconhecimento dos povos do campo e pela efetivação de políticas educacionais; a realização de conferências estaduais e nacionais dos povos do campo para o debate da educação, portanto, a consolidação de uma frente política. Também, configura-se como conquista o conjunto de experiências educativas em parcerias com as universidades, a exemplo dos projetos vinculados ao Pronera e da produção de coletâneas pedagógicas, ao lado da vasta produção bibliográfica e pedagógica do Setor de Educação do MST. As lutas sindicais por educação para todos também tiveram impacto no momento de definir artigos na LDB e nas diretrizes operacionais da educação do campo, publicadas em 2002, haja vista a ênfase e lutas na efetivação da educação para todos. As diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo, de 2002, vieram a ser o documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da educação do campo.

A organização dos espaços de luta, como por exemplo, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, contribuiu para fomentar a concepção e as frentes de luta da educação do campo, assim como a I Conferência de 1998 propiciou reflexões que estavam focalizadas na educação básica e deu ênfase à educação superior. “Os encontros de pesquisadores e participantes dos movimentos sociais do campo, nos Seminários Nacionais da Educação, geraram espaços públicos de debate das experiências político-pedagógicas em desenvolvimento no Brasil” (SOUZA, 2012, p. 756).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprova o documento final das Diretrizes Nacionais da Educação do campo, homologado em 12 de março de 2002. Este documento representou um marco histórico para a educação do campo, pois estabelece orientações para as escolas do campo, respeitando suas particularidades e diversidades.

Por conseguinte, em 2003, é criado o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo no MEC integrando os sujeitos do campo “[...] pequenos agricultores, trabalhadores rurais Sem-Terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assalariados rurais” (SEGANFREDO, 2014, p. 85-86).

Em 2004, outro marco importante ocorre com a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. Além da realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, no qual esteve presente participantes/representantes de diversos movimentos sociais. Nesse acontecimento, o governo federal passa a compor a discussão de políticas públicas para a Educação do Campo (SEGANFREDO, 2014).

O I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, ocorre no ano seguinte, em 2005, cujo objetivo era ampliar e fomentar reflexões sobre a Educação do campo conforme pesquisas e intervenções nas Universidades, sobretudo, de criar centros regionais de pesquisa. Seganfredo (2014, p. 86) enfatiza que “o foco do debate foi a aproximação entre pesquisadores das

Universidades públicas e pesquisadores provenientes da militância nos Movimentos Sociais do campo e a vinculação entre docência, pesquisa, militância e intervenção”.

Segundo Seganfredo (2014), o II Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo ocorre em 2008. Além de que, também se tem como conquista nesse mesmo ano a Resolução CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento das políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas escolas do campo.

Em 2010, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que estabelece a política de Educação do Campo e o PRONERA, eleva este último de programa governamental à política pública. No mesmo ano é criado o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), contando com cerca de 26 representações institucionais vinculados à Educação do Campo, com ações voltadas para a sua implementação.

Contudo, a inserção da educação do campo na agenda política tem sido consolidada através de manifestações sociais, cartas, declarações elaboradas ao final de todas as conferências seminários e encontros nacionais. Como bem salienta Souza (2012, p. 756), “[...]os estados têm criado comitês e fóruns estaduais da educação do campo que articulam a sociedade civil à sociedade política”.

Nas últimas décadas, as parcerias instituídas entre governos e sociedade civil organizada possibilitaram experiências pedagógicas e políticas de fomento do movimento da educação do campo. Dentre esses encontros e conferências que propiciaram a educação do campo destaca-se “[...] o PRONERA, o Procampo e o Projovem Campo, além de cursos profissionalizantes e cursos de graduação” (SEGANFREDO, 2014, p. 87).

Os arranjos governamentais construídos pelas parcerias com as Universidades e movimentos sociais têm como principal exemplo o PRONERA, criado em 1998, o qual propiciou a escolarização de 450 mil jovens e adultos no Brasil desde a sua instituição (SOUZA, 2012). De acordo com Seganfredo (2014), o PRONERA desenvolve-se por meio de parcerias entre diversas instituições, como por exemplo, com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), instituições de ensino médio e superior, movimentos sociais, instâncias governamentais estaduais e municipais, cujo objetivo é propiciar formação integral de jovens e adultos assentados e acampados localizados em áreas de reforma agrária.

Tal programa contribuiu para o ingresso dos jovens em processos educativos e como profissionais na educação superior, bem como a colaborar em outras frentes de lutas. Através deste programa foram instituídos cursos superiores de Pedagogia, Administração, Direito, Agronomia, Medicina, Veterinária, Geografia, entre outros. Contudo, “[...]esse fato tem motivado a elite conservadora e os profissionais do Direito que lutam pela igualdade formal a proporem ações civis públicas que questionam a legalidade desses cursos, bem como os princípios da isonomia e proporcionalidade” (SOUZA, 2012, p. 757).

Outro arranjo é o Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2008, que visou enfrentar as dificuldades educacionais encontradas na formação dos professores do campo, valorizando políticas específicas de formação, como por exemplo, a licenciatura em Educação do Campo. Em 2012, foi apresentado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), o qual estava introduzido na Medida Provisória n. 562/2012, que foi transformada no Projeto de Lei n.12.696/2012, sancionada pelo presidente em 25 de julho de 2012. Com a aprovação da lei, este projeto tinha como objetivo possibilitar ações voltadas ao atendimento das escolas do campo e quilombolas, considerando cerca de 76 mil escolas, com 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores, em quatro frentes: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnologia (SOUZA, 2012).

A produção acadêmico-científica ganha fomento por volta dos anos de 1990, de forma que, com as produções do MST e a constituição da educação do campo consolidam-se diversas

publicações, tais como: a coleção *Por uma Educação do Campo*. Tais produções passam a ser cada vez mais intensificadas com o apoio de universidades em razão das inúmeras parcerias com movimentos e organizações populares.

Quando elencamos aqui o campo que se ressignifica como espaço pedagógico, nos referimos no sentido de que a educação do campo é maior que a escola, ou seja, a educação do campo como uma ampliação dos horizontes do projeto voltado para a vida dos sujeitos do campesinato.

Assim pensar uma E. do C. é pensar o campo para além da dimensão econômica, envolvendo culturas, meio ambiente, cidadania. O campo é entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica sócio-econômica e territorial, onde as pessoas, através de relações horizontais, criam diversas alternativas econômicas, exercitando uma espécie de governança a partir do local, oferecendo-lhes uma saída às pressões da globalização (MARSCHNER, 2011, p. 48).

Sendo assim, é necessário, para se refletir sobre uma educação do campo considerar todas as mudanças da realidade na qual o sujeito está envolvido, seu modo de vida, de trabalho, suas especificidades e necessidades.

Nas palavras de Vendramini (2007, p. 129):

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

Em suma, “a Educação do Campo, vinculada à luta pela terra, ao exigir igualdade de direitos, revoluciona os paradigmas e a hegemonia econômica, social e cultural historicamente instituída” (SEGANFREDO, 2014, p. 91). Desse modo, um dos desafios das lutas da Educação do Campo é o reconhecimento da diversidade dos trabalhadores que vivem do e no campo no momento de elaborar e estabelecer políticas educacionais. Apensar disso, na luta contra a desigualdade social e de um modelo hegemônico de educação pretende-se uma educação capaz de identificar e reconhecer seus sujeitos a partir da realidade vivenciada pelo mesmo.

Caldart (2012) destaca que a escola assume papel de extrema importância na sociedade e na educação do povo, por se constituir como um tempo e espaço de processos socioculturais que influenciam de forma significativa na formação e no fortalecimento dos sujeitos envolvidos no processo.

É preciso repensar os modelos educacionais, valorizar as especificidades, sobretudo, a diversidade do campo, para que esses sujeitos tenham a possibilidade de ter uma aprendizagem significativa a partir de uma educação que possa identificar e reconhecer a realidade dos sujeitos que vivem do e no campo, que potencialize seus saberes, conhecimentos, experiências e cultura advinda do meio em que vivem.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, foi a partir das lutas políticas, em especial do MST pela terra e por educação, que culminou na implementação de programas e projetos governamentais, como por exemplo, o PRONERA e a instituição de Diretrizes Operacionais da Educação do campo (2012) (D’AGOSTINI, 2009).

Conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será proporcionada e incentivada com a colaboração da sociedade, na busca de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de qualificação para o trabalho. Haddad (2012, p. 215) menciona que “conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena”. O direito à educação implica que a sua oferta deva ser garantida para todas as pessoas, independentemente de sua origem social, étnica, cultura e/ou religião.

Assim, as experiências e o processo de lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica da desigualdade situada na sociedade brasileira, onde os trabalhadores são os que possuem menor grau de escolaridade, sobretudo, expressa pelos diversos problemas estruturais e conjunturais, como a concentração da terra e as dificuldades materiais para a realização da produção agrícola e geração de empregos nas pequenas propriedades e nos assentamentos de reforma agrária, entre tantas outras.

É preciso destacar que a Educação do Campo se contrapõe à Educação advinda das escolas oficiais estaduais, uma vez que esta educação está relacionada a contexto/trajetória de luta, modo de vida e de produção de campo, havendo especificidades diferentes que precisam ser respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12 jun. 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

D'AGOSTINI, A. **A educação do campo na educação brasileira**. 2009. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S. *et al.* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

HADDAD, S. P. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 217-224.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2011.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. A pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 90-103.

SEGANFREDO, K. A. **Comitê Estadual da Educação do Campo: a materialização da Luta Política no âmbito da Educação do Campo no Paraná**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2014.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87324602006/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2017.