

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA NO CONTEXTO DO PDE 2007

Fabiano de Moura Goulart¹
Fabiane Santana Previtali²

RESUMO

O texto pretende problematizar a implantação e execução do Programa “ProJovem Campo – Saberes da Terra”, em Minas Gerais à luz do Plano Nacional de Educação (PDE), a partir da análise crítica desenvolvida por Saviani (2009) sobre o plano. A questão central situa-se na adequação desta iniciativa enquanto concepção de política pública para o setor e busca subsídios para a caracterização dos sujeitos destas políticas no contexto das transformações recentemente ocorridas no meio rural em decorrência da expansão do capital internacional.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento rural. PDE.

INTRODUÇÃO

Ao introduzir o tema em questão cumpre ressaltar que, por tratar-se de recorte de um trabalho mais amplo sobre o mesmo objeto de estudo³, não se pretende neste trabalho problematizar as origens da crise econômica mundial e ou mesmo aprofundar em conceitos e categorias – ainda que fundamentais – que perpassam a temática, como educação do campo, politecnicidade e/ou pedagogia da alternância, dentre outros, como na referida tese. Entretanto, partimos da observação de Mauriel (2010) que, ao discutir precarização do trabalho e pobreza como “efeitos e sintomas da financeirização excludente”, afirma que é recorrente neste campo de estudo a compreensão de que “o desemprego e a pobreza contemporâneos resultam do processo de globalização das economias mundiais, sustentadas na volatilidade do capital financeiro”, fenômeno este que se verifica na maioria dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento (MAURIEL, 2010, p. 207).

Necessário também se faz caracterizar a concepção de “desenvolvimento” aqui empregada. Esta se distingue daquela que surge associada à estratégia adotada pelas forças dominantes que, ao emprestar ao capitalismo uma face humana e generosa, constrói e difunde

¹ Engenheiro Agrônomo, doutorando em Educação pelo PPGED/FACED/UFU, integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES) do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da UFU. E-mail: fabiano.goulart@hotmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACED/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (INCIS) Coordenadora do GPTES e pesquisadora PPM - FAPEMIG e CNPq.

³ Este artigo é parte dos estudos da tese do primeiro autor “Educação e Desenvolvimento Rural: PROJovem CAMPO – Saberes da Terra, desafios e perspectivas da educação do campo em Minas Gerais” em andamento no PGED/FACED/UFU, sob orientação da Coordenadora do GPTES.

concepções de desenvolvimento social atraentes e mesmo sedutoras. Atreladas às possibilidades e direitos – que de fato não se concretizam na vida prática – tais concepções povoam documentos oficiais tal como expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aqui analisado, no qual se lê que, ao se alinharem as ações do Estado sob a forma de políticas públicas ao binômio educação e desenvolvimento, no final, tem-se, nesta ordem, o “desenvolvimento econômico e social”.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (HADDAD, 2008, p. 7).

Por desenvolvimento, entende-se neste trabalho, um processo integrado de ações complementares entre si que resultam em um conjunto de melhorias nos aspectos econômico-financeiro, social, cultural, político, filosófico 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.

Neste cenário, em que a educação surge como “porta de entrada” para processo emancipatório ao propor-se a possibilitar o acesso à informação e, pretende-se, ao conhecimento – pois, como também se lê no PDE,

a escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individualização e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. (HADDAD, 2008. p. 5).

Diante disto, pergunta-se até que ponto o ProjovemCampo constitui-se em uma política reparadora de desigualdades entre campo e cidade evidenciadas pelos indicadores econômicos e educacionais no país, surgido como ação “humanizadora” no contexto do PDE?

Na busca de elementos que apontem para o entendimento desta questão, além dos indicadores socioeconômicos oficiais, recorreremos à análise crítica de Demerval Saviani sobre o PDE, no tocante à educação das populações residentes nas áreas rurais do país.

O OBJETO: além de um problema de pesquisa, uma realidade a se conhecer

Como objeto de estudo, adota-se o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, um programa nacional, de responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), realizado em conjunto com o governo do estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e municípios conveniados.

No estado, o programa passa a se chamar: Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas, implantado pela SEE em julho de 2008 por meio das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos e 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 Art. 3º da Lei 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 fiscais⁴;

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, 2006, grifo do autor).

Cumpramos ressaltar que a, aparentemente simples alteração na redação alínea III do Art. 3º, como se vê no texto oficial acima transcrito, pode revelar, de fato, a falta de consensos e mesmo falta de conhecimento, propriamente dito, sobre as condições de vida e de trabalho, do

⁴ **Módulo fiscal** é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979. É 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 nossa).

até pouco tempo chamado “homem do campo”, e mostra a importância e atualidade do tema bem como a urgência de alternativas concretas para a superação desta realidade.

De acordo com documento “Orientação Conjunta Sb-Sg nº 01/2009” que normatiza sua implantação no estado, o programa 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), como anunciado no PDE pelo então Ministro Haddad.

O PDE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao apresentar o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação em 24 de abril de 2007, Saviani (2009) 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 alçada 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), destacamos 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. Por sua vez, o “Luz para todos” propõe-se a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica.

Tais medidas, 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 infra-estrutura 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).

O PDE, além das duas ações acima citadas, 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, evidencie 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 apontadas⁵.

Ao analisar o PDE à luz dos planos de anteriormente implementados pelo MEC – de modo particular ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos e que antecedeu ao PDE, Saviani (2009) aponta que, em um sentido negativo,

⁵ Saviani (2009) observa ainda que não há ação dirigida especificamente à modalidade de ensino “educação indígena”, nem ao financiamento e gestão, diferentemente do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - que, além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contempla, 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, retomando o conceito de desenvolvimento – associado à educação – seguiremos com a análise 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”, objeto de nosso estudo, com o objetivo de conhecer, ainda que minimamente, os sujeitos destas ações.

EM CAMPO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: considerações sobre o “perfil do aluno”

Ao buscarmos elementos que nos permitam analisar a extensão e a diversidade das origens, bases históricas conceituais e legais que fundamentem e expliquem as resultantes das políticas públicas no campo educacional para o setor rural no país, recorreremos aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao censo agropecuário de 2006, 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 define, em grande parte, as condições de vida do trabalhador, é diretamente proporcional ao grau de instrução/capacitação do trabalhador assalariado e, assim, reduzida ao mínimo possível, reduz, também, por conseguinte, as possibilidades e expectativas de superação destes desafios historicamente postos.

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo, os movimentos sociais interrogam 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, grifo nosso).

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), revelam que os registros oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (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, 2007, p. 5). De imediato, surge o questionamento sobre se, de fato, as políticas públicas para as populações residentes nestas áreas - sob a luz da Constituição Federal e dos demais dispositivos legais que compõem a legislação educacional em vigor, além do aspecto socioeconômico, garantiram, historicamente, a equidade educacional entre campo e cidade, no país.

Em sua 20ª edição, o relatório “*Políticas Sociais: acompanhamento e análise*” produzido pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do IPEA⁶ - 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 qualitativo (IPEA, 2012). Corroborando esta análise, 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 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).

As formas contemporâneas de escravidão no país, denunciadas desde a década de

⁶ Esta 20ª edição do relatório, divulgada em 2012, completa 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.

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, acima citadas – 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 Organização Internacional do Trabalho (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).

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 áreas rurais 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 –, percebe-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 enfrentada pela população do campo no Brasil, que, antes de educar-se, do ponto de vista formal, precisa lutar por sua própria subsistência e, registre-se, consubstanciada pelos resultados de pesquisas de órgão oficiais.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, neste novo cenário rural brasileiro, somente poderá ser analisada – e mesmo compreendida – a partir do conhecimento da realidade concreta, considerando seu tempo e contexto histórico de origem, pois “sua essência 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).

Pensar em educação e desenvolvimento, de forma aglutinadora, é considerar, ao mesmo tempo, a diversidade de indivíduos e de grupos sociais e suas relações com o meio de modo a evitar que se configure em uma “des-educação”, e passe a agir como fator de desagregação e exclusão social.

Neste sentido, em um contexto de “educação para todos”, em tempos de globalização – e consideradas as enormes diferenças sociais no país, como um todo –, conceber um programa de educação que contemple toda a diversidade de indivíduos e grupos nela envolvidos, suas relações sociais e suas interações com os modos e meios de produção, é um desafio histórico ainda posto. Ao abordarem as consequências da dicotomização do material e do intelectual, a partir da separação entre a cidade e o campo, Marx e Engels advertem que

a oposição entre cidade e campo só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, à uma determinada atividade que lhe é imposta – subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos. O trabalho volta a ser aqui o fundamental, o poder *sobre* os indivíduos, e enquanto existir este poder deve existir a propriedade privada. A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da coletividade, uma condição que depende, por sua vez, de uma massa de pressupostos materiais que não pode ser satisfeita por obra simples da

vontade, como qualquer um pode perceber à primeira vista (**estas condições têm ainda que ser enumeradas e desenvolvidas**). (MARX; ENGELS, 1999, p. 78, grifo nosso).

Para o entendimento e enfrentamento destas contradições, portanto, foi que se buscou com este trabalho problematizar o projeto de Educação do Campo contido no ProjovemCampo, Saberes da Terra, Saberes de Minas, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, em um cenário de disputas e antagonismos, pois

no confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual (CALDART et al., 2012, p. 14).

Assim, busca-se, com o aprofundamento da pesquisa, somado às ações dos movimentos sociais vinculados ao campo, elementos que possibilitem a construção de alternativas viáveis, de longo prazo, para o enfrentamento das contradições aqui discutidas.

REFERÊNCIAS

- 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. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, mar. 2007. (Cadernos SECAD, 2).
- 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.
- 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.
- HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: INEP, 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2009.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais:**

acompanhamento e análise. Brasília, DF, 2012. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAURIEL, Ana Paula Omellas. **Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção Relações internacionais e globalização).

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: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/42/1476-projovem-campo>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

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.

SAVIANI, Demerval. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **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).

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbanos do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.