

Outra perspectiva para a Educação do Campo

Leandro Luciano Silva^{1*}, Maria de Fátima Almeida Martins²

Resumo

O modelo de produção capitalista separou o campo e a cidade, chegou à agricultura e transformou a produção no campo. Apresentou a modernização, trouxe novos insumos e impôs a subordinação do agricultor ao capital. Assim como se operou com a produção agrícola, em relação à educação no ambiente agrário não foi diferente. A proposta de educação para o agrário brasileiro se apresentou carregada de padrões desenvolvimentistas, ignorou a realidade do agrário e as peculiaridades dos sujeitos do campo. Ocorre que, assim como o capitalismo se reestrutura, as estratégias de resistência se reinventam, e novamente com a educação não foi diferente. A partir da década de 1990, a educação para o rural vem se reformulando e ganhando novos contornos, agora tendo como centralidade os sujeitos do campo, suas realidades, trajetórias e lutas. O presente trabalho não tem a pretensão de exaurir o debate sobre a educação do campo, mas sim, incitar a discussão sobre outra perspectiva para essa educação, que envolve sobre tudo, a reflexão sobre a Questão Agrária, o acesso à terra, ao trabalho, à educação, ao lazer e a outros direitos inerentes à condição humana e à vida digna no campo.

Palavras-chave: Questão Agrária. Produção Capitalista. Educação Rural. Educação do Campo.

Another perspective for countryside education

Abstract

The capitalist production model which separated the countryside from the city is now present at agriculture and transformed the rural production. It presented

¹Doutorando da Universidade Federal de Minas Gerais - Professor das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros

*Autor correspondente: leandrolucianodasilva@gmail.com

²Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em geografia humana.

the modernization bringing new inputs and imposing the farmer's subordination to the capital. Thus, as operated with the agricultural production, the same happened with the education in the agricultural environment. The education proposal for the Brazilian farmer seemed laden with developmental patterns ignoring the farmer's reality and the peculiarities of the rural subject. The fact is that just as capitalism restructures, the resistance strategies reinvent themselves, and again concerning education it was not different. From the 1990s, rural education has been reshaping and gaining new contours, now having as central subjects their realities, trajectories and struggles. This paper does not intend to exhaust the debate on countryside education, but to encourage the discussion of another perspective to this education, which involves above all, the reflection on the Agrarian Question, access to land, labor, education, leisure and other rights inherent in the human condition and the good life style in the countryside.

Keywords: Agrarian Question. Capitalist Production. Rural Education. Countryside Education.

Introdução

Discutir a educação no ambiente rural transcende a análise de currículos escolares e conteúdos pedagógicos, passa pela compreensão do movimento e do significado do rural brasileiro como centralidade.

Nesse horizonte, a educação do campo não é um objeto de análise isolado, ela está envolvida na Questão Agrária, na posse da terra, na luta pelo trabalho e na formação do indivíduo.

Assim, discutir a educação do campo é trazer à "*flor da terra*", os dilemas do campo, a trajetória dos sujeitos que lutam, agora, não só pela terra, mas pela saúde, pelo lazer, pela alimentação, pelos meios de produção e sobre tudo, pela educação, mas não pela educação imposta, materializadora do projeto hegemônico do capital, e sim, por uma educação do campo que reconheça as peculiaridades dos sujeitos do campo, suas demandas e suas estratégias de resistência à grande lavoura.

Discutir a Pedagogia da Alternância e encontrar seus nexos nessa dimensão é buscar compreender seu propósito como opção ao projeto hegemônico de educação. Compreendê-la no contexto social em que está inserida, revela as dimensões de sua importância para os indivíduos, famílias e comunidades envolvidas na sua existência, trata-se da educação proposta pelos seus próprios sujeitos no cotidiano de suas lutas, outra perspectiva para a educação do campo.

Modernização do setor agrícola brasileiro

De acordo com Gonçalves Neto (1997), a partir da década de 1960, o modelo de desenvolvimento para o setor agrícola brasileiro ensejou a tomada de medidas e posturas que possibilitasse que a agricultura acompanhasse o modelo de desenvolvimento planejado para o setor urbano. Para isso, a reestruturação na agricultura se processou na manifestação do Estado, por meio de políticas, como a de garantia de preço mínimo, crédito rural e programas de modernização. Acrescentam-se os programas de modernização compulsória, como o fornecimento de crédito vinculado à utilização de fertilizantes, defensivos e maquinário, além do investimento em atividades de pesquisa e extensão, visando à materialização dos programas de modernização do rural.

Como se observa, o padrão agrícola que se propunha, tinha como objetivo principal a modernização da agricultura. Para que a agricultura deixasse de representar um entrave nos padrões de desenvolvimento para o Brasil da década de 1960, as intervenções do estado se pautaram em três linhas bem definidas: intervenção indireta na implementação da indústria de fertilizantes e defensivos, mecanização da agricultura e concessões de crédito rural vinculadas à adoção de técnicas de modernização da produção e modernização das propriedades (KAGEYAMA, 1987).

As políticas implantadas para o novo padrão agrícola alcançaram aquilo a que se propuseram, pelo menos no que se refere à modernização do setor agrícola brasileiro. Contudo, cabe ressaltar o caráter discriminatório dessas políticas, que sempre preteriu o pequeno produtor. Esse caráter discriminatório pode ser verificado, observando-se as condições para o acesso ao crédito e os privilégios das políticas para produtos de exportação, além do incentivo à monocultura no cenário brasileiro desde a época do Brasil colônia. Essas e outras estratégias evidenciavam a tendência protecionista do estado ao grande proprietário e acentuavam ainda mais o nível de desigualdade no campo (GONÇALVES NETO, 1997).

Segundo Silva; Ribeiro e Galizoni (2010) a modernização do setor agrícola não se apresentava discriminatória no que dizia respeito às regiões do país, sendo que esse processo se desenvolveu em todo Brasil, “do norte ao sul e do leste ao oeste”, mesmo porque o objetivo era que a agricultura acompanhasse os padrões de desenvolvimento propostos para a cidade.

A lógica desenvolvimentista e a educação rural

Em relação à Educação Rural, a lógica desenvolvimentista está presente, assim como os insumos e a mecanização,

O ensino agrícola ao longo da república era pauta dos projetos governamentais de educação rural, pela visão do desenvolvimento a qualquer preço, por promessas que o capitalismo não pode cumprir, apontando para uma pretensa fixação dos trabalhadores no campo sem qualquer horizonte de mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência (PEREIRA, 2012, p. 290).

De fato, o processo de industrialização ocorrido no Brasil ditou a proposta educacional e atribuiu à educação o papel de responder pelas demandas do desenvolvimento.

Neste sentido esclarece Carvalho, (2003, p. 9) que,

[...] sedimentou-se nos anos de 20 entre os intelectuais que se aplicavam a pensar o Brasil e a avaliar a república instituída, a crença de que na educação residia a solução dos problemas que identificavam.

Ainda, segundo Carvalho (2003, p. 12),

[...] a industrialização era um ‘fenômeno de importação onde a terra definha de imigração’ o antídoto desses males era a educação do povo sertanejo desprotegido que o fixasse no campo.

Assim, o propósito da educação rural desde os anos de 1920 se identificava com os objetivos da modernização importada, sem, no entanto, se preocupar com os sujeitos do campo, ou seja, os destinatários da educação rural.

Estes sujeitos, os destinatários da educação do campo, seriam a população agrícola constituída por todos aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento (PETTY, TOMBIM; VIEIRA, 1891 citados por RIBEIRO, 2012).

Segundo Ribeiro (2012, p. 296), “para estes sujeitos [os do campo] quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações urbanas”

Além disso, outros fatores podem ser associados à ineficiência da

educação pensada para a população que vive no campo, exemplo desta afirmação é a dissociação entre o que era ensinado nestas escolas e o trabalho na unidade produtiva dos filhos dos agricultores. Outro ponto a ser mencionado, trata-se da capacitação do professor para atuar nas escolas rurais, uma vez que, os professores não recebem capacitação adequada para lidar com a realidade do campesinato (PINTO, 1981, citado por RIBEIRO 2012, p.294), soma-se a estes aspectos a desvinculação das comunidades agricultores com a escola onde seus filhos estudam.

A escola rural está profundamente distanciada da realidade do trabalho e da vida dos agricultores, uma vez que a educação tem sido utilizada pelas classes dominantes para manter a classe trabalhadora rural, subordinada a seus interesses (RODRIGUES, 1999, citado por RIBEIRO, 2013, P.17).

Nesse horizonte, até os anos de 1970 a proposta educacional para o rural se promovia no sentido de integrar as populações do campo ao progresso que poderia advir do desenvolvimento capitalista. Um modelo de educação rural amarrado a projetos de modernização do campo patrocinada por organismos de cooperação estadunidenses e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBIERO, 2012).

Da Educação Rural à Educação do Campo

A perspectiva de uma educação rural vinculada aos propósitos desenvolvimentistas toma novos contornos com a interferência de movimentos sociais do campo na disputa pela educação, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST a partir de 1984.

O protagonismo dos movimentos sociais dos camponeses no batismo originário da educação do campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na” consciência de mudança que assinala e projeta para além dela mesma (CALDART, 2012, p 257).

Segundo Kolling, Vargas e Caldart (2012), a educação entra na agenda do MST em 1984, sob a demanda da educação infantil para atender as famílias assentadas em Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul. A partir

de então o movimento se envolve em outras demandas relacionadas à educação. Na década de 1990 a educação de jovens e adultos, e, no início dos anos 2000 começam as lutas pelo ensino médio em áreas de reforma agrária.

Na trajetória do MST na educação, talvez a contribuição mais significativa tenha ocorrido em 1997, quando o movimento em parceria com a Universidade de Brasília - UnB, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e a Conferências dos Bispos do Brasil - CNBB, promovem o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária I - ENERA, evento ocorrido em Brasília em julho de 1997.

O I Enera teve um papel decisivo no processo de modulação da educação rural para a educação do campo, foi a partir de sua realização que se materializaram as articulações para a realização da conferência por uma educação básica do campo, que desde seu nascedouro apresentava como ponto de convergência o propósito de que a educação básica do campo levasse em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, além disso, o propósito de vinculação da educação do campo com o projeto popular de Brasil e de desenvolvimento do campo.

Segundo Caldart (2012), a “Expressão Educação do Campo”, surgiu primeiro como Educação Básica do campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a partir das discussões para a realização do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em 2002, o movimento de transformação deixa de se chamar *Por uma Educação Básica do Campo* e passa a ser conhecido *Por uma Educação do Campo*.

A mudança de nomenclatura se deu porque, segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino, e essa construção transcende a expressão *Educação Básica do Campo*.

Nesse sentido acrescenta Caldart (2011, p. 155)

O nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como um lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou formação dos sujeitos.

Segundo Frigotto (2010, p.14) as preposições para, no e do campo, representam mais do que seus significados semânticos,

[...] na realidade expressam na histórica da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores, mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano.

Para Frigotto (2010) a educação para e no campo, expressa as concepções e políticas do Estado. Sendo que a primeira [para] constitui-se na extensão de modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo. A segunda [no] mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor destinada às operações simples do trabalho manual e, também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo.

Por outro lado a Educação do Campo

[...] engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político [...] que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010, p. 15).

A Educação do Campo pode ser compreendida não apenas como uma opção pedagógica, mas como um modelo de educação que tem como projeto a transformação do campo brasileiro, assim, não apenas rompe como a concepção de rural, mas inaugura o reconhecimento do campo como *locus* de transformação e reprodução da vida, simboliza a luta de classe e a resistência daqueles que vivem o campo.

Segundo Fonseca e Mourão (2012, p. 291) a Educação do Campo

[...] constitui uma especificidade de processo educativo que resulta de um conflito de classe, constituindo no embate de forças contraditórias que se travam no campo como espaço de luta e disputa por direitos fundamentais do ser humano.

Assim, para Caldart (2012, p. 262) “a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana [...]”

A Educação do Campo, segundo Caldart (2011, p 154-155)

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam os sujeitos).

Apesar de como já dito alhures, o movimento por uma Educação do Campo ter suas origens lá pelos anos de 1997, ainda existem muitos caminhos a percorrer. Assim a educação do campo tem se desenvolvido em vários lugares através de várias práticas comunitárias e experiências pontuais (CALDART, 2011).

Outra perspectiva para a Educação do Campo

Exemplo de outras perspectivas para a educação do campo, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), são as Escolas-Famílias Agrícolas - EfAs, que existem em vários estados há mais de trinta anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil e voltados para os filhos e filhas da agricultura familiar.

As EFA's são o resultado de uma iniciativa que remota ao ano de 1935, em uma aldeia no sudoeste Francês - Serignac-Péboudou, e que se

firmou em 1937, com a instituição da *Maison Familiale des Cours Professionnels Agricoles*, ou *Maison Familiale Rurale de Lauzun* (MARIRRODRIGA; CALVO, 2010), que desde então se consolidou e está presente em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Segundo Passos e Melo, (2012) o estudo em alternância foi trazido pelos italianos na década de 1960 por meio das Escolas Famílias Agrícolas, que se concentraram inicialmente no Estado Espírito Santo e ampliaram-se em todas as regiões do Brasil. Na década de 1980 se expandiu na Região Sul do país, nas Regiões Norte e Nordeste a partir de 1995.

Destaca-se que todas as iniciativas que utilizam a pedagogia da alternância e suas ferramentas metodológicas estão vinculadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) que, por conseguinte, estão inseridos no movimento de articulação por uma educação do campo (PASSOS; MELO, 2012, p.241).

Marirrodriga e Calvo, (2010, p. 59), esclarecem que um “Centro Familiar de Formação por Alternância, um CEFFA é uma Associação de famílias, pessoas e instituições, que buscam solucionar uma problemática comum, Desenvolvimento Local, através de atividades de formação em Alternância”.

Gimonet (2007, p.29) esclarece que a “Pedagogia da Alternância dos CEFFA’s representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Saí da experiência dos saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” “[...] supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro”(GIMONET, 2007, p.42).

Passos e Melo (2012, p. 244) destacam que a Pedagogia da Alternância

[...] consiste em uma relação de troca e interação de saberes. É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade (família, propriedade, comunidade) são o foco central do processo de ensino aprendizagem.

Como é possível perceber a Pedagogia da Alternância articula além outras construções, a formação do indivíduo no binômio tempo escola - TE e tempo comunidade - TC e segundo Ribeiro (2013, p. 417)

As experiências de Pedagogia da Alternância dos tempos/espços de trabalho-educação sustentam-se em concepções e princípios diferenciados de *liberdade, autonomia, emancipação*.[...] Nessa formação, a liberdade está relacionada ao exercício da cidadania dentro do modelo de estado em que a política é feita por representantes do povo. Contraditoriamente, as CEFA's e EFA's lutam pela participação ativa na comunidade e pelo alargamento dos espaços de conquista dentro do Estado. (ITÁLICO NO ORIGINAL)

Ainda em relação ao binômio TE/TC, cumpre destacar as impressões de Rocha e Martins (2012, p.31-32) para as quais

Na escola do campo, a realidade é uma totalidade, por isto não há como *partir dela*, para seguir adiante ou retornar. Com seus diferentes territórios, constitui-se como *locus* que se quer transformar. O que podemos fazer é produzir novos territórios, articular outros, destruir alguns, mas sabendo que cada um deles contém contradição. Sendo assim, o que o TE/TC anuncia é que não partimos do campo rumo à escola para, no caminho de volta, provocar mudanças. Parte-se do campo, já em transformação, encontra-se uma escola também em movimento e, nesse encontro, fortalece-se um projeto de produção de vida. (ITÁLICO NO ORIGINAL)

A partir dessas construções pode-se, no mesmo sentido que Marirrodiga e Calvo, (2010, p. 64), concluir que nos

[...] CEFFA's, a Pedagogia da Alternância permite a cada jovem viver sucessivamente períodos no mundo dos adultos, do trabalho e períodos no Centro de Formação. A educação e a formação estão centradas na vida, na realidade cotidiana - familiar, social, profissional - vivida pelos jovens em contato com os adultos: pais, responsáveis de alternância, profissionais.

Além da formação do ser humano em sentido amplo, outro elemento a ser considerado na formação de jovens agricultores da CFR, seriam, segundo Passos e Melo (2012, p.247)

[...] os processos de participação e intervenção nos movimentos sociais a que estão vinculados, assim como em suas formas de organização coletiva, por exemplo: assembléias, mutirões e as lutas sociais por direitos de cidadania até então negados e usurpados pela ausência do estado e suas políticas.

Assim, a Escola Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais, em sua maioria, são entidades que representam, a resistência da agricultura familiar e de outras categorias atendidas nessas instituições. De forma que a sua simples existência se opõe ao pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra, fruto de uma educação que foi pensada para o meio rural (PASSOS; MELO,2012).

Apesar de a Pedagogia da Alternância posta em prática pelas Casas Familiares Rurais - CFR's e Escolas Famílias Agrícolas - EFA's, apresentar indícios de sua aplicação desde 1935 na França, e, no Brasil, desde 1969, estudos sobre a pedagogia da alternância ainda são incipientes.

Segundo Teixeira; Bernartt e Trindade, (2008), apesar de um aumento significativo em relação à produção acadêmica sobre a Pedagógica da Alternância a partir dos anos de 2000, o tema ainda é um campo fértil para o debate.

Considerações finais

Discutir a Educação do Campo é reavivar os debates sobre a Questão Agrária e todas as suas dimensões. A Educação do Campo ainda hoje é objeto de disputa e a partir das tensões que se estabelecem no âmbito de sua construção outros temas ganham importância, inclusive outras perspectivas para essa educação. A Pedagogia da Alternância pode ser percebida como uma dessas outras perspectivas, o seu *modus operandi* sugere um modelo de educação que leva em consideração as peculiaridades do campo e de seus sujeitos. Ocorre que, apesar de sua trajetória no mundo e no Brasil, a Pedagogia da Alternância para confirmar seu significado como proposta contra hegemônica, precisa evidenciar suas iniciativas locais e regionais e esse processo ainda caminha a passos lentos, uma vez que a academia pouco tem se debruçado sobre essa temática.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril DE 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: < file:///E:/Documents/Downloads/rceb001_02.pdf.>. Acesso em: 05 maio 2014.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALADART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.257-265.
- CALDART, R. S. por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.149-158.
- CARVALHO, M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. São Paulo: EDUSF, 2003
- FONSECA, R. M.; MOURÃO, A. R. B. A educação no campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, E. **Educação do campo. Epistemologia e práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 271-292.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, A. **Educação do campo. Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2010. p. 75-100.
- GIMONET, J. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Coleção AIDEFA. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.
- GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- KAGEYMA, A. (Coord.). **O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais**. Campinas: Unicamp, 1987.
- KOLLING, E. J. VARGAS, M. C.. CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALADART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.500 - 507.
- PASSOS, M. G.; MELO, A. O. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da alternância. In: GHEDIN, E. **Educação do campo. Epistemologia e práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p. 237-270.
- PEREIRA, I. Brasil. Educação Profissional. In: CALADART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 286-293.
- PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma Alternativa de Educação Rural, 1981. Citado por RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALADART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293 - 304.
- PINTO, J. B. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. Citado por RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALADART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293 - 304
- RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALADART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293 - 304.
- RIBEIRO, M. **Movimento Camponês Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. *In*: ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Org's). Territórios educativos na educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: autentica, 2012. P. 21-33.

RODRIGUES, M. Cartilha da Dominação. Curitiba: UFPR, 1991, citado por RIBEIRO. M. MOVIMENTO CAMPONÊS TRABALHO E EDUCAÇÃO - liberdade, autonomia, emancipação princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, L. L. RIBEIRO, E. M. GALIZONI, F. M. Agricultura familiar, estratégias produtivas e programas de desenvolvimento no Alto-Médio São Francisco: o caso da comunidade rural de Roda D'Água. *In*: Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 49, 2010, Belo Horizonte. MG. **Anais...**: SOBER, 2010.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudo sobre a pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para pesquisa. *In*: **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, São Paulo, 2008. p. 227-242.