

A QUESTÃO AGRÁRIA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROJETOS EM DISPUTA

Marcos Antonio de Oliveira¹
Sandra Luciana Dalmagro²

Resumo

O artigo tem por base a análise da questão agrária brasileira, a partir da qual são expostas e analisadas diferentes e mesmo opostas perspectivas de apreender a chamada Educação do Campo. Considerando ainda as políticas do Estado e as teses defendidas tanto pelos integrantes do Movimento de Educação do Campo quanto pela academia, demonstra-se a existência de pelo menos três concepções de Educação do Campo, concluindo pela expansão e hegemonização da perspectiva ditada pelo capital, via Estado. Esta hegemonia realiza-se em sintonia com o predomínio da forma capitalista de produção e ainda pela apropriação e deturpação das propostas outras do Movimento pela Educação do Campo que apontam para além da ordem social atual.

Palavras -chave: Educação do Campo; Questão Agrária; Luta de Classes

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo existe, pelo menos enquanto projeto de movimentos sociais e de grupos acadêmicos desde o final dos anos 1990. Entretanto, o real significado deste fenômeno ainda é pouco debatido, como já apontou Oliveira (2011, 2012, 2013). Segundo o autor, tal afirmação era possível dada a rarefação de trabalhos que ultrapassassem o fenomênico e o laudatório nos estudos deste campo, cujo real entendimento, ainda estavam por ser descortinado.

¹Doutor. em Educação pela UFPR e Professor da UFSC. Endereço: Av. Salvador di Bernardi, 403, apto. 804, Bairro Campinas, São José/SC, Brasil. CEP: 88101-260. Fone: 48 3721 4493. m.a.oliveira@ufsc.br

²Doutora em Educação pela UFSC e Professora desta Universidade. Endereço: Rua dos Gansos, 55, Bairro Campeche, Florianópolis/SC, Brasil. CEP: 88063-095. Fone: 48 3721 4493. sandradalmagro@yahoo.com.br

Felizmente a história não para e, nos últimos tempos, tem aparecido estudos que se propõem colaborar com o esforço no entendimento da denominada “Educação do Campo”. Dentre estes merecem destaque, os estudos de Vendramini (2009), Santos (2011) e Bogo (2013). Assim, parece que a academia brasileira está se interessando em estudar mais profundamente o tema.

É com este intuito que se apresenta o presente artigo. Especificamente procura refletir sobre os diferentes projetos de Educação do Campo que disputam o ideário e as lutas dos agricultores atualmente no Brasil. Para isto, na primeira parte apresenta a situação e o movimento atual presente no meio rural brasileiro, bem como as consequências delas sobre sua população, a partir de dados referentes à produção, internacionalização das cadeias produtivas e emprego. Na segunda parte é feita uma revisão da questão agrária e é apresentado o real sentido de seu atual gerenciamento, ou seja, daquilo que o Estado Federal no Brasil tem denominado de *reforma agrária integral* e sua relação com a institucionalização das políticas Educação do Campo. Assim, na terceira parte são apresentadas as perspectivas atuais acerca da Educação do Campo, dividindo estas em três grupos: o do capital, articulado ao Estado, claramente vinculada à necessidade de capacitação da força de trabalho para a acumulação capitalista; aquele de boa parte da academia que dá ênfase à diversidade do campo, privilegiando as particularidades sem explicar sua conexão com o universal; e um terceiro, que articula a Educação do Campo às lutas sociais, pensando o campo/sociedade como totalidade estruturada, comandada pelos interesses burgueses, que demanda transformação social profunda.

Assim, com base em estudos e dados secundários de produção e população, principalmente, o artigo apresenta relações destas perspectivas com a situação atual no campo brasileiro, bem como com as propostas para seu gerenciamento, ou seja, com a questão agrária e a busca de formas de continuidade ou ruptura das formas capitalistas de produção e vida no campo. Finalmente, conclui que a perspectiva de uma Educação do Campo que propunha a transformação social via alterações profundas na estrutura do meio rural brasileiro vem perdendo espaço na medida em que se expande a lógica do capital no campo.

2 ELEMENTOS PARA O ENTENDIMENTO DA SITUAÇÃO DO MEIO RURAL NA ATUALIDADE

O entendimento da situação do meio rural no Brasil, em se tratando do local geográfico onde se processa o ato primário da produção da existência humana (agricultura, pecuária e extrativismo, principalmente), portanto um ato essencialmente social, necessita de aportes teóricos. Assim, antes da apresentação de dados e informações sobre o meio rural, como se vive sob o capitalismo, há a necessidade do entendimento do significado e função do campo nesta formação social específica.

Preocupado com o entendimento das sinuosas transformações que se operavam na Europa entre o tempo histórico dos estertores do feudalismo e a implantação do capitalismo, Marx (1996) demonstra como a partir deste o meio rural funde-se como meio urbano, vencendo os antagonismos até então existentes entre ambos. Ou seja, até o feudalismo a vida rural bastava-se a si mesma, produzindo praticamente tudo que necessitava, com base nas suas próprias forças produtivas. Se o feudo era o centro da vida social, a cidade, o “burgo”, era apenas o que escapava ao centro de gravidade da sociedade, permitido por um comércio e ou outras atividades que não se integravam à vida direta deste. Segundo o autor, sob o capitalismo, a produção da vida humana dá um salto civilizatório, permitido pela integração das atividades urbanas com aquelas típicas do campo. A agricultura não vai mais produzir para si, mas para a cidade e, da mesma forma, a cidade vai demandar cada vez mais produtos oriundos do campo, o que é permitido pela industrialização da agricultura. A partir de então a crescente população urbana passa a demandar do campo produtos para sua alimentação, bem como o desenvolvimento de técnicas de produção industrial (máquina a vapor e o desenvolvimento da indústria têxtil) e o surgimento de rotas comerciais mais alargadas, permitiu que a indústria passasse a definir o que o campo produz. Nas palavras de Marx (1996) “o campo passa a produzir para o mercado”. Ou seja, a partir do capitalismo, o campo deixa de produzir para si e passa a produzir para outro, o urbano, e este, via indústria, passa a definir o que o campo produz. Surge, daí, uma sociedade nova, de integração cada vez maior entre estes dois espaços.

A continuidade desta tradição dá-se com o livro de Kautsky³ (1980): A questão Agrária. Escrevendo no final do Século XIX, o autor busca entender como a lei do capital se coloca no campo, formatando um novo tipo de agricultura, o que ele vai denominar de “agricultura moderna”. Para o autor, a agricultura moderna é aquela que junta a ciência/técnica à produção para o mercado. Ou seja, como a lei do capital (busca da mais-valia) necessita da produção em escala para redução de seu valor, há que entender as leis naturais para desenvolver técnicas adequadas à produção industrial. Assim, o autor demonstra como a agricultura voltada ao mercado, desde então, é denominada pela indústria e pelo mercado capitalista.

São importantes também os estudos de Lênin⁴ sobre a questão agrária e o desenvolvimento do capitalismo. Nas suas principais obras sobre o tema (Lênin, 1980 e 1982), o autor demonstra como a ampliação da pequena produção na agricultura é funcional ao desenvolvimento do capitalismo, pois permite o surgimento de um mercado de massas para os produtos da sua nascente indústria, pois dá a existência real ao indivíduo com recursos monetários para a aquisição de seus produtos, bem como se constitui esta num mercado demandante de serviços e produtos da mesma.

Demonstram, assim, como a grande agricultura, por sua escala, tende a ser mais competitiva que a pequena, haja vista seu grau de conhecimento dos processos naturais e a melhor racionalização do trabalho. Desta forma, o desenvolvimento capitalista na agricultura se daria com a ampliação da grande frente à pequena produção. Como já se disse (Oliveira, 2013), embora estas teses se desenvolvessem contra e tenham recebido as críticas de autores dentro do quadro daquilo que Lênin (1980) denominava de “populistas”, que diziam ser a pequena produção mais eficiente e a sua continuidade a prova de que o capitalismo não se

³ Karl Kautsky, cientista social alemão, contemporâneo de Marx e Engels e um dos organizadores da parte do Capital publicado postumamente à morte do primeiro. Escreve “A questão Agrária”, obra que de certa maneira funda a interpretação marxista desta questão. Posteriormente rompe com a tradição revolucionária do marxismo da III Internacional ao pregar a evolução pacífica do capitalismo ao socialismo.

⁴ Vladimir Ilich Ullianov, cientista e revolucionário russo que, após Kautsky, interpretou a partir do marxismo o desenvolvimento da agricultura naquele país e nos Estados Unidos no início do Século XX e demonstrou como esta se desvinculava dos padrões comunitários da aldeia russa (mir) e da pequena produção para estabelecer-se como atividade cada vez mais socializada. Neste campo, sua principal polêmica se fez contra os populistas, que defendiam a tese de que o crescimento da pequena produção na agricultura russa era a prova de que era possível a construção da sociedade socialista sem a socialização da produção no campo. Para Lênin, ao contrário, a continuidade da pequena exploração agrícola era apenas a prova do desenvolvimento do capitalismo no campo, que desta necessitava como demandadora das mercadorias produzidas pelas indústrias. Ao contrário dos populistas, para Lênin a interação agricultura/indústria era a prova da socialização cada vez maior da produção da vida humana, que deveria ser aprofundada para a construção do socialismo.

desenvolveria, necessariamente, com sua destruição, a história tem demonstrado que há o avanço da produção capitalista em todas as cadeias produtivas do sistema agroalimentar. De certa forma até como já previsto por Kautsky e Lênin nas referidas obras, isto ocorre muito mais em virtude de na agricultura trabalhar-se com vida, o que dificulta a criação de máquinas para todas as atividades, do que pela maior eficiência da pequena produção.

No Brasil, que passa por inúmeros ciclos econômicos pautados em produtos primários sempre ligados aos mercados mundiais, a produção se expande no campo com base na indústria, nos moldes descritos por Marx, Kautsky e Lênin, como apontado acima, somente a partir dos anos 1950/60 do Século XX. Como demonstra Silva (1996), a partir de então se verifica o que este denomina modernização conservadora do campo, ou a urbanização e industrialização da agricultura brasileira. Modernização conservadora por ter permitido a implantação de um setor fornecedor de insumos à agricultura, além de um setor processador de alimentos e matérias-primas industriais (agroindústria), sem alterar as bases sociais em que se assentavam até então a agricultura no Brasil. Da mesma forma, segundo o autor, a agricultura brasileira desde então passa por uma transformação que a industrializa porque agora dominada pelos setores agroindustriais que demandam seus produtos e a urbaniza porque estes produtos são destinados ao consumo que está fora do meio rural, como demonstram, além do autor citado, Oliveira (2008), entre outros. Funda-se, assim, uma *nova dinâmica na agricultura brasileira*, que ultrapassa o complexo rural, marcado pela produção para o auto-consumo dos estabelecimentos agropecuários, para o complexo agroindustrial em que estes se integram à dinâmica industrial e urbana do país.

A despeito de um conjunto significativo de estudos que tentam demonstrar o contrário e, destes, entre outros Abramovay (1992) e FAO/INCRA (2000), claramente próximos do pensamento populista, a história tem dado razão às teses de Silva (1996). Isto porque se observa no campo brasileiro o desenvolvimento da produção sob as formas capitalistas, com a evolução desta em grande escala, a perda da importância de formas alternativas e o aumento das dificuldades para a continuidade neste meio daqueles produtores que não conseguem se atrelar a algum processo agroindustrial.

A verificação dos volumes brutos de alimentos produzidos no Brasil demonstra a expansão daqueles produtos com destino ou fortemente influenciados pela dinâmica do mercado mundial e estagnação e ou mesmo recuo nas produções daqueles típicos da cesta básica de consumo dos brasileiros. Como se observa no quadro abaixo, a produção de milho

aumenta quase 200% e a de soja quase 430% em 20 anos, enquanto a de arroz menos de 18% e a de feijão pouco mais de 20%. Assim, as participações de soja e milho na composição total aumentam mais de 18%, já compondo mais de 87% da safra total de grãos no Brasil. Isto ocorre porque estes são produtos tanto demandados pelo mercado mundial quando matérias-primas para a indústria de carne, ramo no qual o país é um dos principais exportadores mundiais.

Brasil: Produção de alimentos selecionados. Em mil t.

Produto	1990/91	2012/13	Var. %
Arroz	9.996,80	11.746,60	17,50
Feijão	2.344,90	2.831,80	20,76
Milho	27.225,60	81.344,30	198,78
Soja	15.395,00	81.456,70	429,11
Trigo	3.077,80	4.379,50	42,29
Total (Grãos)	58.057,70	187.093,80	222,25
Part. Soja/Milho (%)	73,40	87,02	18,55

Fonte: Conab. Elaboração: Autores.

Relacionado a isto, o setor de carnes demonstra o aumento da importância das exportações na dinâmica deste. De acordo com a Conab, e como pode ser verificado no quadro abaixo, se de um lado aumentou as produções deste setor, a participação dos volumes destinados à exportação no total produzido também aumentou. No todo, em 1990 estas eram responsáveis por pouco mais de 9% do volume produzido e, neste ano, será de 25,5% deste.

Brasil: Produção e exportações do setor carnes em anos selecionados. Em mi

Tipo	Produção (mil t)		Exportações (mil t)		Part. das Exportações (%)	
	1990	2013	1990	2013	1990	2013
Aves	2.355,0	12.444,4	292,2	3.928,1	12,4	31,6
Suínos	1.050,0	3.517,8	13,1	527,5	1,2	15,0
Bovinos	4.400,0	8.992,3	400,0	1.905,1	9,1	21,2
Total	7.805,0	24.954,5	712,3	6.360,7	9,1	25,5

Fonte: Conab. Elaboração: Autores.

Este comportamento é permitido pelo aumento da utilização de: i) máquinas e equipamentos (Anfavea, 2013), pois há aumento das vendas de máquinas e tratores para a agricultura e ii) pelo aumento das vendas de adubos e fertilizantes (Anda, 2013), e dos

pesticidas, praguicidas e afins (Sindag, 2013). Além disto, verifica-se na agricultura brasileira seu processo de expansão para as regiões mais ao norte do país, especialmente o norte do Centro-Oeste e Nordeste, nas suas regiões de Cerrado e mesmo na fronteira da Amazônia. Como demonstra reportagem do Jornal Valor Econômico de 01/04/2013, um dos principais jornais de negócios e economia do país, nestas Regiões há grandes há grandes grupos empresariais explorando a produção de grãos, frutas, fibras e mesmo hortaliças, em mais de 3 milhões de hectares de terras.

Utilizando equipamentos e insumos de última geração, estas produções aumentam a oferta de alimentos que competem com as produções de outras regiões do país. Como conseguem produzir a um valor menor, obrigam o rebaixamento dos preços dos alimentos, o que traz dificuldades para a continuidade da vida no campo para número cada vez maior de estabelecimentos, especialmente os de menor escala. O Censo Agropecuário 2005/06 demonstra o aumento no número de estabelecimentos agrícolas, mas este aumento está concentrado nas regiões mais ao norte do país. De outro lado, se entre os Censos Agropecuários (1995/96 e 2005/06) houve aumento de quase 700 mil novos estabelecimentos, deve-se lembrar que também foram assentadas pelo INCRA, no mesmo período, pelo menos 800 mil novas estabelecimentos. Ou seja, não foi a dinâmica do mercado que permitiu o aumento do número de estabelecimentos, mas sim uma política de Estado decorrente das ocupações de terra, sobretudo ligadas ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

Ao contrário, o mercado tem levado ao aumento das escalas e a concentração da produção. Alves (2010), a partir de dados Censo Agropecuário 2005/06, demonstra que mais de 84% da produção agropecuária no Brasil já está concentrada em pouco mais de 5% dos estabelecimentos. Esta concentração faz com que número significativo de estabelecimentos não consiga continuar produzindo, pois não tem capital necessário para acompanhar as exigências de aumento de escala, o que leva à saída de populações do campo. De acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE, entre 2000 e 2010 a população vivendo no perímetro rural dos municípios recuou de 31,94 milhões para apenas 29,82 milhões de pessoas, ou de 18,8% para apenas 15,6% do total da população brasileira. Embora haja críticas à utilização destes números (Veiga, 2002), o fato é que a população sobrando do perímetro rural dos municípios, nas condições descritas acima, busca espaços de vida nos perímetros urbanos,

agora não somente dos grandes, mas também dos pequenos, como demonstram estudos como o de Vieira (2013), o que tem sim definido a redução da população no meio rural.

Assim, é fato que está ocorrendo no meio rural brasileiro um movimento de ampliação da produção sob os auspícios do trabalho morto, ou seja, com a incorporação de máquinas, equipamentos, insumos altamente poupadores de mão-de-obra. Desta forma, as dificuldades de sua existência neste meio e a transposição de sua população para os perímetros urbanos.

3 QUESTÃO AGRÁRIA E SEU GERENCIAMENTO: OU A RELAÇÃO ENTRE A “REFORMA AGRÁRIA INTEGRAL” E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Há atualmente no campo brasileiro uma clara expansão da produção capitalista e, em consequência, a produção de um excedente de mão-de-obra necessária à sua produção. Como diz Silva (1996), ficam na agricultura aqueles que conseguem se integrar a algum processo que se constitui num elo entre a produção primária e seu processamento sob o comando da agroindústria. Em grande medida, esta marcha histórica é a consequência do tipo de gerenciamento da questão agrária que se vem realizando no Brasil desde pelo menos a década de 1960. Conforme Delgado (2005), a questão agrária no Brasil, desde pelo menos os anos 1960 é gerida no sentido da adoção de melhorias técnicas com o intuito de aumentar a oferta de alimentos, sendo esta também a perspectiva dos atuais governos.

Como isto trouxe a expansão da oferta de alimentos, mas também, êxodo rural, a partir dos anos 1980 começam a surgir movimentos e organizações que novamente passam a exigir a retomada da distribuição de terras. Do lado do Estado, as ações postas em práticas pelos gerenciamentos dos anos 1980, como demonstra Silva (1987), embora tivessem um conjunto de intenções que tentassem ultrapassar a “política da colonização” do período anterior, não conseguiram este intento.

Chega-se aos anos 1990 sem uma resposta satisfatória à questão da reforma agrária. Entretanto, as tensões se acirram dada a continuidade da expansão da produção sob o capital e a saída de populações do meio rural. Como a tentativa de escamotear a questão agrária tem seus limites históricos, pois as populações rurais lutam contra este destino, como demonstram as inúmeras ocupações de terra então existentes no Brasil, a resposta do Estado para esta questão vem a partir de meados dos anos 1990. Se não pode abrir mão de sua posição de que a

questão agrária é questão de crédito e técnica aproveitando-se das posições do sindicalismo rural cutista e contaguiano, para além de ong's e associações financiadas por órgãos da Igreja Católica e Estados imperialistas, que passam a propor não mais mudanças significativas no campo, mas sim um “novo projeto de desenvolvimento” (Favareto, 2010 e Zanella, 2004), que dependia de acesso às técnicas e financiamento por parte dos agricultores até então alijados destes mecanismos, o Estado passa a vender a ideia de que é possível um novo desenvolvimento no campo.

Este então passa a gerir os conflitos no campo adotando políticas que podem ser divididas em dois grandes grupos. Para os grandes agricultores, fora os perdões de suas dívidas, a isenção fiscal via queda do ICMS para a exportação de produtos básicos e os elevados investimentos em infra-estrutura rodoviária e portuária, claramente direcionados ao barateamento do custo de exportação. Para os pequenos agricultores, em 1998 cria o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e, sob seus auspícios, lança programas de reconversão produtiva e financiamento a juros mais baixos (Pronaf-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e o financiamento de terra também a juros subsidiados, tais como o Banco da Terra e Cédula da Terra.

Pode-se dizer que a política agrária então adotada, condicionada ao atrelamento da economia aos novos circuitos de capital, que exigia o Brasil como local de produção e até processamento de alguns produtos, exprimiu-se na adoção de políticas de incentivo à produção e exportação de produtos tradicionais e novos, que poderiam ser melhor produzidos em grandes estabelecimentos (soja, milho, trigo, cana/açúcar/etanol, madeira, carnes, por exemplo) e na busca da conformação produtiva dos pequenos estabelecimentos (FAO/INCRA, 1994). Subsidiariamente, para o mesmo público, busca-se criar um “mercado de terras” para aplastar sua luta por esta. Na essência, nota-se a continuidade da gestão da questão agrária via busca da adoção de novas técnicas de produção e a negação da necessidade de alteração na estrutura da posse da terra.

Em 2003 inicia-se uma nova gerência no Estado brasileiro, desta vez sob o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que dura até 2010 e, com a eleição de sua sucessora, até os dias atuais. Na política agrária, deve ser destacada a perspectiva de que seria possível um rural com qualidade de vida para todos, com espaço de convívio entre a grande exploração agrícola, ou o agronegócio, e a denominada agricultura familiar. Esta se transforma numa política que em essência significa a continuidade do anunciado e praticado na gestão anterior:

a implementação de políticas de incentivo aos grandes empreendimentos agrícolas junto às políticas para o incentivo à agricultura familiar. No primeiro grupo a criação de novos e mais complexos instrumentos privados de comercialização. No segundo grupo a ampliação dos contratos e volume de recursos do Pronaf; na criação do Proagro Mais, etc. Além disto, uma adequação da política de comercialização para os agricultores familiares com Programas específicos, caso do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar) e facilitação para que este agricultor seja o fornecedor de uma fração da alimentação escolar, com recursos do PNAE/FNDE (Programa Nacional de Alimentação Escolar/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Ademais, há a redução das taxas de juros e aumento dos prazos de carência e de pagamento nos Programas Banco da Terra e Cédula da Terra.

A opção do MDA é pela construção de um mundo rural onde a agricultura familiar tem papel de destaque, pois representaria o tipo de agricultura que gera mais renda e mais oportunidades de geração de ocupações e distribuição de renda no campo. Com isto, há a busca de um novo padrão de desenvolvimento para o agro, nos moldes do *desenvolvimento rural sustentável*, ou do *desenvolvimento local* e/ou do *desenvolvimento territorial*, todos em articulação com este novo ator. Assim, articula suas ações como mecanismos de produzir um agricultor que se insira no mercado, ou seja, que se torne um empreendedor.

Na questão agrária, a estratégia do MDA sob a gerência Luís Inácio passou a ser a implementação da reforma agrária integral. Isto significou uma diferença para o que propunha a gerência Fernando Henrique, pois agora se passa a dizer que é necessário qualificar os assentamentos (Brasil, 2007). Ou seja, há necessidade, antes de buscar aumentar o número de assentamentos, melhorar a qualidade de vida dos já existentes. Há que se colocar a disposição dos assentados políticas públicas de saúde, habitação, transporte, etc, inclusive de educação, que melhore a qualidade de vida destes.

Assim se trabalha na perspectiva do *empoderamento* dos sujeitos do campo para sua participação ativa na política e no debate sobre o desenvolvimento para que estes, organizados, possam lutar e exigir seus direitos e a reforma agrária, se o quiserem. Tal estratégia surge da constatação deste Ministério, de que a reforma agrária não é mais um imperativo do desenvolvimento. De acordo com o MDA/NEAD (2008):

Não basta hoje apenas reafirmar a necessidade da reforma agrária, é preciso expor com clareza as implicações da democratização do acesso à terra sobre o tipo de desenvolvimento que se quer para o país. Isso significa compreender que a reforma agrária não pode ser vista como um imperativo do desenvolvimento, como

demonstra a própria experiência brasileira. (.....) Se a reforma agrária não pode ser vista como um “imperativo do desenvolvimento”, ela deve ser percebida como uma escolha democrática da sociedade. (MDA/NEAD, 2008, p. 5).

Percebe-se então que o MDA defende a tese de que não há mais necessidade da reforma agrária, pois segundo este, o Brasil cresceu e aumentou a oferta de alimentos sem democratizar o acesso à terra. Ou seja, se para o desenvolvimento não é necessária tal reforma, cabe à sociedade, se esta quiser, no futuro, dependendo da vontade dos *povos do campo* e dos outros setores sociais, decidir realizá-la ou não. Mas disto não depende a produção de alimentos ou o crescimento econômico do país, estando mais afeito, neste caso, a uma opção que, para o MDA (2008), estará ou não na *agenda democrática* da futura sociedade brasileira. Por isto a ação possível, para o MDA, é o empoderamento dos sujeitos para que possam tomar as posições possíveis no futuro (MDA/NEAD, 2008).

A opção do MDA está na abordagem que se “abre para uma nova questão agrária”, via empoderamento dos sujeitos, que portanto relativiza a necessidade reforma agrária pela tomada de terras como meio para o desenvolvimento do país. Ao contrário, para o MDA esta viria por emulação, ou seja, via exemplo. Qualificam-se os sujeitos do campo e, se estes quiserem, exigirão a reforma agrária quando e se estes *desejarem*.

Aqui entram em cena as políticas destinadas à educação em sua ligação com a política de reforma agrária integral. Isto porque, para o MDA, claramente seu interesse pela educação, e neste caso por aquela existente no campo, se coloca no tema do desenvolvimento rural sustentável, como forma de empoderar politicamente e capacitar tecnicamente os denominados sujeitos e povos do campo.

A educação para aqueles que vivem no meio rural, ou o que o Estado passa a denominar de Educação do Campo, então, passa a ter a função, de um lado, qualificar mão-de-obra dada às exigências da reestruturação produtiva no meio rural e, de outro, buscar o consenso para uma reforma agrária que não virá por ação deste, mas dos povos do campo. Dadas tanto a necessidade de adequar a mão-de-obra no campo ao perfil exigido por sua reestruturação produtiva quanto à busca do consenso em torno de outra reforma agrária, agora supostamente integral, há a criação de uma Política Nacional de Educação do Campo. Tal política se concretiza através de normativas do CNE (Conselho Nacional de Educação) e leis, ou mesmo de ações e programas do governo da União.

No campo da legislação, em 2001 o CNE aprova a Resolução CNE/CEB número 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No

parágrafo único de seu artigo segundo, estipula que a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002). Claro deixa que a escola do campo é aquela que se vincula à realidade dos alunos e que, além disto, nesta vinculação intrínseca está sua visão de mundo, orientada por seus saberes.

Em 2008, na Resolução CNE/CEB número 2, o mesmo Conselho, pela primeira vez, utiliza o nome Educação do Campo e define distâncias máximas a serem percorridas pelos alunos no seu itinerário casa-escola. Além destes, em 2010 é emitido o Decreto Presidencial 7352, que define o que é uma escola do campo, como sendo aquela que atende em sua maioria, alunos oriundos ou que moram no campo, mesmo que a unidade escolar esteja localizada no perímetro urbano do município.

A consolidação destas legislações veio, entretanto, com ações da gerência do Estado Federal, a partir de 2002, principalmente. Pode ser citada, principalmente, a criação na estrutura do MEC de uma secretaria específica para cuidar da diversidade, SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que institui um GPT (Grupo de Trabalho Permanente em Educação do Campo) (Portaria 1374/2003), e que em 2011 passa a denominar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Com isto a União passa a direcionar o que esta entende por Educação do Campo através de alguns Programas. No MDA cria-se em 2006 a Coordenação Geral de Educação do Campo. No âmbito do MEC as ações se dão na implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, na implementação e execução do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008b) e, a partir de 2012, na criação do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo) (BRASIL, 2012). As licenciaturas formam professores para as escolas do campo, nos termos do Decreto Lei 7352/10, por área de conhecimento, e não mais por disciplina.

A política de Educação do Campo por parte da União se completa com o lançamento, em 2012, do Pronacampo. Este, pela primeira vez, propõe a construção de referências de uma política nacional de Educação do Campo, com apoio do MEC, oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados que queiram também estruturar uma política de educação nestes moldes (BRASIL, 2012).

Assim, verifica-se que há, pelo menos a partir do início dos anos 2000, uma política articulada por parte da União para uma educação específica no campo brasileiro. Esta se coloca no escopo das políticas de atendimento à diversidade e inclusão das populações marginalizadas e se explica no reconhecimento da necessidade um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que vincule respeito ao meio-ambiente com um maior equilíbrio social no sentido da criação de oportunidades de vida e emprego para parcelas maiores da população que habita este espaço. Neste sentido é pertinente o questionamento de Bogo (2013) ao analisar as políticas de Educação do Campo: “políticas públicas ou programas controladores dos conflitos?”

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DIFERENTES PROJETOS EM DISPUTA

Até aqui se demonstrou que há uma situação de avanço da produção sob a forma capitalista no campo e que traz reconfigurações neste, levando a gerência do Estado Federal a tomar medidas para gerenciar a questão agrária e, dentro desta, a Educação do Campo tem se incorporado como uma de suas políticas. Esta passa a ser utilizada como mecanismo de construção ou de sujeitos ativos, via busca de seu empoderamento, ou mesmo de produção de mão-de-obra adequada para a continuidade da expansão do capital. Neste contexto é que vem se implementando a denominada política de reforma agrária integral e a política nacional de Educação do Campo por parte do MEC.

Do ponto de vista das classes dirigentes na sociedade atual, a grande burguesia e o latifúndio, se pode dizer que este é o seu projeto, haja vista que estas são as classes que controlam o Estado (Gruppi, 1983) e, via este, implementam seus ideários. Há, entretanto, que verificar quais os projetos para a Educação do Campo que estão em disputa e ou como estes, não sendo uníssonos, colaboram ou não com a implantação das proposições, via Estado, das classes dominantes.

Há de se considerar que a emergência do chamado movimento nacional por uma Educação do Campo ocorre no bojo dos movimentos sociais do campo no final dos anos 1990. Criados nos anos que se seguem ao fim da ditadura militar, especialmente o MST, mas também o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) e o MMC (Movimento de Mulheres Camponesas), experimentam em meados dos anos 1990 o auge de suas lutas, com mobilizações massivas, grande número de ocupações de latifúndios, ocupação de prédios

públicos e visibilidade nas mídias. Em 1997 formam a Via Campesina Brasil. Na área educacional, o trabalho com educação formal, especialmente no MST, vem de longa data e passa neste período por grande expansão tanto no que se refere aos níveis de ensino, às concepções e às relações institucionais (Dalmagro, 2010). O MST pressiona o Estado por uma política pública de educação para as áreas de Reforma Agrária, quando no I ENERA (Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1997, emerge a proposição de “ampliar este debate”, formulando-se a ideia de uma Educação do Campo. É sintomático que tal proposição/formulação venha da representante da Unicef, o qual “desafiou” os presentes no mencionado encontro a um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, “levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 13). Enfatiza-se a perspectiva de que há no campo outro modo de vida, de cultura e trabalho, diferente de outros espaços da vida social. É de supor-se que nesta reformulação tenha ocorrido ou reforçado um deslocamento da educação num contexto de luta por reforma agrária para uma educação centrada na “cultura específica do campo”, definida de modo genérico.

Neste contexto, em 1998 é realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, CNBB, Unicef, Unesco e UnB. As contradições nos interesses destes organizadores que de um lado tem o MST, movimento social que luta por transformações sociais profundas, e instituições como Unicef e Unesco, órgãos da ONU, já foi apontado por Vendramini (2009), assim como a existência de diferentes perspectivas teóricas desde o marxismo até o pós-modernismo.

Nesta mesma direção será a análise realizada pelo MST, cujos propósitos educacionais tendem a ficar ocultados na denominação Educação do Campo, a qual se define pelo recorte geográfico na medida em que se escondem os propósitos de classe. Esta situação é evidenciada em 2005, como atesta o trecho abaixo.

A chamada Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! ainda gera algumas dúvidas. A primeira delas é em relação à própria expressão Educação do Campo. O ideário que vem sendo construído desde 1998, tem na expressão **do** campo a afirmação do protagonismo da classe trabalhadora do campo na luta e na construção de seu próprio projeto de educação, algo muito novo na história de nosso país. Mas como a expressão sugere um lugar, para muitos pode não ficar suficientemente clara a perspectiva de classe. A segunda dúvida diz respeito à expressão dever do Estado, que para alguns pode significar um acomodamento do povo aquilo que o Estado oferece. (MST, 2005a, p.1, grifo no original).

Assim, evidencia-se que diferentes entendimentos e perspectivas teóricas encontram-se fundidos no que vem a configurar-se no ideário da Educação do Campo, o que fica evidente no Caderno n. 1 da Articulação por uma Educação Básica do Campo (Kolling, Nery e Molina, 1999). Este documento tem como central a ideia de que os povos do campo encontram-se ainda mais alijados da riqueza material e espiritual do que outros grupos. Argumenta-se que estas populações não dispõem de políticas econômicas, agrícolas, educacionais e outras que de fato proporcionem condições adequadas de vida, assim como são vistos como grupos e culturas marginais, residuais, o que é posto em questão. Por outro lado compõem-se das mais diversas culturas com largo lastro histórico que lhes confere resistência, possibilitando adaptarem-se e sobreviverem numa sociedade crescentemente globalizada e homogeneizadora, o que não ocorre senão com dificuldade crescente. Desenvolvem suas lutas e experiências produtivas e educativas que devem ser base das políticas públicas que reivindicam, buscando protagonismo social.

Para desenvolver tal formulação no documento organizado por Kolling, Nery e Molina (1999), usam-se ferramentas conceituais ligadas ao marxismo como classe trabalhadora, capital internacional, imperialismo, desenvolvimento desigual, mostrando a desigualdade social, a concentração da riqueza e da terra e a produção da exclusão e das lutas. Esta perspectiva de análise convive ou se integra a outras que oferecem suporte ao proposto, ao utilizar noções como projeto nacional de desenvolvimento, desenvolvimento local/regional, cultura do campo, não hierarquização dos saberes, aprender-a-aprender, educação desde seu local e cultura. Para Vendramini (2009, p. 38), “as formulações da ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho”. Esta forma de compreender a Educação do Campo facilita sua absorção e filtragem pelo Estado e pelo capital, portanto em sentido oposto aquele dos trabalhadores. Da mesma forma, favorece a aproximação com perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas diversas que confundem os interesses da classe em vista da emancipação do capital.

Evidencia-se assim que em seu nascimento a Educação do Campo já comporta perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas diferentes, as quais vêm nestes 15 anos convivendo, ora se confundindo, ora se diferenciando. Hoje é possível identificar, ao menos, três perspectivas.

Uma perspectiva de Educação do Campo busca sustentá-la pelo ângulo da diversidade. A Educação do Campo, nesta concepção se justifica, pois o campo não apenas é diferente da cidade, mas comporta uma miríade de povos, culturas, identidades, formas de trabalho e de relação com a terra e a natureza. Esta tem sua distinção das demais formas educacionais ao propor uma escola adequada a estas particularidades, que valorize estas culturas e identidades e tenham espaço para diferentes tipos de saberes. Esta concepção esta presente desde a origem deste Movimento e transparece em boa parte das publicações na área, ganhou adeptos nas Universidades, nas instâncias do Estado, nas legislações e nos movimentos sociais.

Pensamos que as diferentes formas de trabalho e cultura que existem no campo são produtos diversos e relacionados em âmbito nacional e internacional que os produziu, que os diferencia ou homogeneiza a partir da história que crescentemente é social, universal, como fica visível em Ribeiro, 1995, Fernandes, 2006, dentre outros. Estas diferenças não são produtos de si mesmas ou de uma suposta pureza de grupos, etnias, tampouco de seu isolamento ou incomunicabilidade. É sintomático que a defesa das diferenças, das culturas, dos saberes e do local/regional apareça como alternativa, num tempo em que o mundo é comandado por poucos, cujo capital se estrutura transnacionalmente e dita o futuro nos rincões da África, da Ásia e das Américas, explorando inclusive de suas potencialidades locais, naturais e culturais. O culto ao local e à diversidade cultural, na medida em que não capta as determinações centrais e universais, pode acabar por servir ao inverso do que na aparência defende. Sem a igualdade material, as diferenças tornam-se desigualdades e a valorização do local ou da defesa da igualdade entre os diferentes saberes, pode significar a defesa de formas sociais passadas (Mészáros, 2009), ou a sobrevivência de grupos que vivem no campo.

Reduzir a Educação do Campo à compreensão da diversidade ou ter esta como sua distinção fundamental é não realizar análise adequada da realidade do campo, marcada pelos interesses do grande capital e latifúndio que atuam em âmbito internacional e que se expressa de modo desigual e contraditório em cada realidade particular, como indicado anteriormente neste artigo. Se, por um lado, a diversidade de situações encontradas no campo não pode ser desconsiderada, de outro, enfatizar o diverso sem buscar sua unidade é desagregador e retira o potencial classista e que confere unidade. O fundo teórico das perspectivas teóricas que buscam explicar o real pelo particular e pelo diverso sem articulação devida com o geral e o

universal, é o relativismo e o ceticismo cujas origens e implicações já foram demonstradas por Lukács (1984), Duarte (2005), entre outros.

Para Moraes (2000, p. 29) “um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal”. A perspectiva da totalidade é, portanto, fundamental para a compreensão do real uma vez que este não é caótico, fragmentado, mas estruturado, processual, síntese de múltiplas determinações. Qualquer objeto ou fenômeno é parte de um todo e encontra-se interligado, em maior ou menor grau, com uma infinidade de outros objetos e eventos. É com uma visão de conjunto que de fato se apreende a dimensão de cada elemento. Em Marx, o conhecimento é processo que vai de uma totalidade caótica ao abstrato (mais simples) e avança em direção ao concreto pensado – este é síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso (MARX, 1996a, p.39). O concreto é, portanto, fruto de um trabalho, no qual a totalidade não aparece na realidade de modo imediato ou isoladamente, sendo necessário captá-la por meio da análise.

Desta forma, faz sentido pensar a diversidade quando não se omite a unidade que lhes confere articulação. Miliband (1999, p. 497) afirma que o ser social é uma “entidade complexa e contraditória na qual muitas identidades diferentes coexistem (mulher, negro e outras)”, mas que a “localização na estrutura social é crucial para se determinar as maneiras pelas quais as pessoas vivenciam a discriminação, a exploração e a opressão”. Ou seja, “é a classe que influi e afeta mais profundamente todos os outros elementos”. Já para Marzola (1994) a cultura é movimento e indica que a busca pela sobrevivência cultural é uma ilusão, uma vez que os padrões culturais sobrevivem somente se persistirem as situações que lhes derem origem ou que alterem o seu significado diante de novos problemas.

Neste quadro, alocar a Educação do Campo na SECADI, na secretaria do MEC que atua com a diversidade, é saída conveniente ao Estado burguês que passa a defini-la como a educação para os diferentes, ou seja, para aqueles que não se adequam à normalidade do sistema público de educação e que demandam políticas específicas, desobrigando-se das transformações macro no sistema produtivo ou educacional. Defender a Educação do Campo pela categoria da diversidade enquanto pouco se analisa a mundialização da produção de mercadorias e suas transformações, oferece guarida às visões românticas, assistenciais, e mesmo conservadoras, confinando os trabalhadores do campo às formas de trabalho e vida já superadas historicamente, mas que se mostram convenientes aqueles que temem o processo

histórico e que para tanto necessitam vender aos trabalhadores rurais a ideologia do desenvolvimento local, da mistificação do trabalho artesanal, entre outros. Concorde-se com Vendramini (2008, p. 36), ao apontar que “a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade”.

Neste sentido, identifica-se que não é possível sustentar a Educação do Campo pela perspectiva que a define, sobretudo pela diversidade, pois por esta via não se compreende ou se explica como se produz a realidade. Sob a aparente democracia na defesa dos diversos modos de vida dos povos do campo e de seus saberes, numa lógica que os condena ao passado, de fato estas populações tem sido crescentemente incorporadas ao mundo burguês, no qual ocupam os piores lugares. Como se demonstrou, a Educação do Campo sob o argumento da diversidade social e cultural é base das políticas do Estado nesta área, mas que facilmente têm sido incorporadas à lógica empresarial na educação.

A perspectiva do capital com a Educação do Campo não difere do conjunto de interesses deste para com a educação dos trabalhadores, como já explicitou Mészáros (2002). Dentre seus objetivos, o primeiro se refere à qualificação ou treinamento dos trabalhadores. Destaque-se que o avanço das forças produtivas em curso no campo brasileiro necessita que parcela dos trabalhadores rurais seja qualificada, o que inclui a escolarização, cujos conhecimentos formais e sistemáticos fazem-se básicos ao trabalho integrado, em escala, inserido no mercado, com utilização de máquinas, equipamentos, química e genética, etc, como visto anteriormente neste artigo. Neste contexto é preciso expandir o acesso à educação formal, ainda que dentro de limites muito restritos e de qualidade baixa, inclusive para cursos de nível médio, técnicos e mesmo cursos superiores. Nesta direção encontra-se a expansão dos Institutos Federais e similares, cursos superiores como as Licenciaturas em Educação do Campo, cursos à distância e ainda cursos pontuais, de curta duração e voltados às demandas imediatas do mercado, como os ligados ao PRONACAMPO, que tem no Sistema S sua principal via de implementação na atualidade.

Um segundo objetivo diz respeito às necessidades ideológicas e de formação dos trabalhadores no âmbito da sociabilidade burguesa, seus valores, ideário, aspecto já demonstrado como função da escola por vários autores (Manacorda, 2000, Mészáros, 2005 e Petitat, 1994). A formação precária, sem acesso ao saber elaborado, a impossibilidade de

compreender efetivamente o mundo, a mistificação, o consumismo, a esperança de ascensão social individual, a formação para a cidadania, em última instância são a realização de necessidades burguesas de formação para amplos setores da população, educando-os dentro do espectro ideológico dominante.

É evidente, portanto, que interessa à burguesia disputar a concepção que orienta a Educação do Campo, dificultando qualquer perspectiva que possa se apresentar como vinculada às lutas pela superação da ordem vigente. Verifica-se então como o capital no campo precisa educar os trabalhadores e possui um projeto de educação, gestado desde seus interesses. A distinção no/do campo tão enfatizada na Educação do Campo não esclarece, antes encobre a questão: não é o campo que tem projetos, mas as classes ou grupos sociais que nele atuam e que os disputam, como se depreende da leitura de Sapelli (2012). O projeto capitalista de Educação do Campo se realiza pelos mais diversos recursos, como a mídia, o sistema escolar, as ONGs, os conselhos diversos ligados à sociedade civil, as empresas na área agropecuária e via Estado e suas políticas não apenas na área educacional.

Por fim, a terceira perspectiva de Educação do Campo com a qual os autores se identificam é aquela que sintonizada com a dos trabalhadores, articula o projeto educacional à transformação profunda da sociedade. Trata-se de buscar a superação do modo capitalista de produção que atravessa campo e cidade, superação esta que pressupõe a socialização dos meios de produção, onde se inclui a realização da reforma agrária e o desenvolvimento científico, tecnológico, o qual a serviço e gerido pelos trabalhadores organizados, deve aliviar a penosidade do trabalho, a agressão à natureza e permitir o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Novos padrões produtivos no campo e na cidade demandam ser desenvolvidos, a partir do acúmulo dos modos de produção anteriores e não de retorno ao passado. Na área educacional entende-se que é fundamental retomar a importância do conhecimento científico na escola como forma de desvendar as estruturas de funcionamento do mundo natural e social. Avançando mais, é importante que a educação escolar possibilite a formação ampla, omnilateral, superando os métodos tradicionais e novos. Ainda são iniciais as formulações de uma pedagogia que de conta destes propósitos, mas há indicações importantes da Pedagogia Socialista (Suchodolski, 1976; Manacorda, 2007; Pistrak, 2000; Shulgin, 2013, dentre outros), as quais necessitam ser estudadas e apropriadas, potencializando a formação ampla e profunda, articulada à construção de uma sociedade emancipada.

Estas são algumas indicações, em linhas gerais, de uma perspectiva de Educação do Campo articulada aos propósitos da classe trabalhadora, a qual também compõe, junto a outras perspectivas, o universo do que se denomina Educação do Campo. Esta perspectiva, porém, encontra-se fragilizada e tem perdido espaço para as outras duas mencionadas, sobretudo porque reflui a luta de classes no campo. Este descenso decorre de um novo ciclo de produção de capital neste espaço, no qual a questão agrária parece resolvida e integrando a todos. As políticas assistenciais desenvolvidas nos últimos governos levaram ao alívio da miséria e dos conflitos, bem como a um amortecimento das esquerdas. Para Bogo, os programas parciais e a ausência de um projeto histórico claro têm levado os camponeses “a ter que negociar e aceitar o secundário pelo principal” enquanto “os trabalhadores organizados e as massas de baixa renda foram induzidos a acreditar no Estado e no governo e, a juventude em geral, a não acreditar na organização popular e partidária” (2013, p. 12). Com o enfraquecimento das lutas de base no campo e a despolitização daí decorrente, ampliam-se as possibilidades de ler a Educação do Campo como ação de grupos diversos sem o recorte de classe, assim como de suas demandas serem absorvidas pelas políticas parciais e compensatórias em vigor. Para superar este quadro sabe-se não existir caminhos mágicos ou fáceis, mas que o estudo rigoroso do real e as lutas e organizações de base são indispensáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre a Educação do Campo na sua relação com a questão agrária, seu gerenciamento e os projetos sociais em disputa no entorno deste tipo de educação. Na primeira parte demonstrou-se como está ocorrendo no meio rural do Brasil atual a expansão da produção capitalista, o que leva a reconfigurações nas formas de produzir e viver, com as crescentes dificuldades para continuidade de vida no campo para os agricultores de pouca escala produtiva. Na segunda parte, o artigo demonstra como o desenvolvimento das forças produtivas que ocorre no campo brasileiro mantém a concentração da terra, leva a um tipo de gerenciamento da questão agrária que opera na tentativa de descaracterizar a necessidade de realização da reforma agrária, via sua troca pela denominada reforma agrária integral.

Na sua ligação com a Educação do Campo, este tipo de gerenciamento implica em duas funções articuladas entre si. Por um lado é utilizada para formação da força de trabalho

adequada ao desenvolvimento produtivo em curso, e de outro, serve como contenção das lutas sociais que emergiram nas décadas passadas, uma vez que tais políticas situam-se no amplo espectro das políticas de combate à pobreza, institucionalizam-se de forma parcial e deturpada das demandas reais dos trabalhadores do campo, quando não da cooptação e confusão ideológica.

Assim, na terceira parte do artigo, demonstramos que na trajetória da Educação do Campo distinguem-se ao menos três perspectivas: a do capital/Estado que de fato orienta as atuais políticas de Educação do Campo, a dos trabalhadores organizados que visa à transformação social profunda, mas que se encontra fragilizada num momento em que as lutas sociais no campo encontram-se enfraquecidas e uma terceira que se define pela defesa da Educação do Campo como diversidade e voltada à(s) cultura(s) existente(s) no campo. Demonstrou-se que a concepção do capital para a Educação do Campo é própria às transformações que se processam no campo na atualidade; a perspectiva da Educação do Campo como diversidade não se sustenta em face da realidade do campo, tampouco como projeto histórico. Por fim, a concepção de classe na Educação do Campo, apesar de se encontrar fragilizada em vista da rearticulação produtiva e políticas públicas compensatórias, é aquela que se propõe realizar uma transformação profunda, superando as difíceis condições de vida em que se encontra a população do campo.

Se no campo as lutas de classes diminuíram de intensidade, possibilitando que os interesses dos trabalhadores sejam distorcidos e mesmo usados para aliviar o conflito social, nas cidades emerge a luta das massas que sofrem as mazelas e a barbárie da sociedade vigente, como evidenciam as mobilizações de junho de 2013 e que parecem indicar a abertura de um novo tempo de luta social. A luta de classes acabará quando acabar a divisão social em classes, enquanto isso, a Educação - do campo ou não - será disputada por estas classes e servirá a elas de modo opostos.

AGRARIAN ISSUES, RURAL EDUCATION AND COMPETING PROJECTS

Abstract

This article focuses on agrarian issues in Brazil and analyzes different and even opposing perspectives to apprehend rural education. By considering the state policies and PhD dissertations defended by both members of the Rural Education Movement and the Academy, one can demonstrate that there are at least three conceptions of rural education and conclude that the perspective dictated by the state is expanding and hegemonizing. This hegemony happens in line with the predominance of the capitalist form of production and the appropriation and misrepresentation of the proposals for Rural Education Movement which guides beyond the current social order.

Keywords: Rural Education; Agrarian Issues; Class Struggle

CUESTIÓN AGRÁRIA, EDUCACIÓN RURAL Y LOS PROYECTOS EN DISPUTA

Resumen

En este artículo se analiza la cuestión agrária en el Brasil, en la que son expuestas diferentes e opostas perspectivas de aprehender la llamada “educación rural”. Considerando las políticas del Estado y las tesis tanto de los integrantes del Movimiento de la Educación rural cuanto de la academia lo artículo demuestra la existencia de tres concepciones de educación rural, concluyendo por la expansión y hegemonización de la perspectiva de lo capital, via Estado. Esa hegemonia viene en sintonía con lo predominio de la forma capitalista de producción y través de la apropiación y la alteración de las propuestas otras del Movimiento por la Educación Rural que indican para allá de la orden social actual.

Palabras clave: Educación Rural; Cuestión Agrária; Lucha de Clases

REFERÊNCIAS

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

ALVES, E.; ROCHA, D. de P. Ganhar tempo é possível? In: GASQUES, J. G. VIEIRA FILHO, J. E. R., NAVARRO, Z. (Orgs.) *A agricultura brasileira: desempenho recente, desafios e perspectivas*. Brasília: Conab. 2010.

ANANDA-Associação Nacional para Difusão de Adubos. *Estatísticas*. Disponível em www.php?mpg=03.00.008&ver=por. Acesso em: 23 maio. 2014.

ANFAVEA-Associação Nacional dos Fabricantes de Veículos Automotores – Brasil. *Anuário Estatístico da Indústria Brasileira*. Edição 2013. Disponível em www.anfavea.com.br/anuario.html. Acesso em 24/05/2014. Acesso em: 23 maio. 2014.

BOGO, Ademar. *A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais*. I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB. Amargosa, BA, 4 a 6 de setembro de 2013.

BRASIL, CNE/CEB. *Resolução 01/02 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

BRASIL. MDA. *Referências para o desenvolvimento territorial sustentável*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, 2007.

BRASIL. MEC. *Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO*. Brasília, 2012.

BRASIL. SECAD. *Portaria número 1374/03*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Saberes da Terra: Projeto Político Pedagógico*. Brasília. 2005. Não publicado.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE. *Programa Escola Ativa*. Orientações Pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Brasília, 2008b.

BRASIL. *Decreto Lei 7352/10*.

CONAB. *Balanco de suprimento*. Disponível em www.conab.gov.br. Acesso em 03/05/2014.

CONDRAF. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: www.mda.gov.br. Acesso em: 24 maio. 2014.

DALMAGRO, Sandra. *A escola no contexto das lutas do MST*. Tese. 2010, 312f. (Doutorado em Educação). UFSC: Florianópolis.

DELGADO, Guilherme. *Questão agrária no Brasil: perspectiva histórica e configuração atual*. São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2005.

DUARTE, Newton. (Org.) *Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAO/INCRA. *Novo retrato da agricultura familiar: o Brasil redescoberto*. Brasília: MDA, 2000.

OLIVEIRA, M. A.; DALMAGRO, S. L.

_____. *Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília. Versão resumida do Relatório UTF/BRA/036, março, 1994.

FAVARETO, Arilson. A abordagem territorial do desenvolvimento rural-mudança institucional ou “inovação por adição”? *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 24, n. 68, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100021&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 maio. 2014.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 6ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

GRUPPI, Luciano. *Tudo Começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*, 4ª ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.

IBGE. *Censos Demográficos 2000 e 2010*. Disponíveis em www.sidra.ibge.gov.br. Acesso em: 06 Maio. 2014.

IBGE. *Censos Agropecuários 1995/96 e 2005/06*. Disponíveis em www.sidra.ibge.gov.br.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. São Paulo: Proposta, 1980.

KOLLING, Edgar, NERY, Ir. e MOLINA, Mônica. (org.) *Por Uma Educação Básica do Campo*. Brasília: UnB, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 01).

LÊNIN, Vladimir Ilich. *Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LUKÁCS, Gyorgy. *Introdução a uma estética marxista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MANACORDA, Mario. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2000.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. *O Capital*. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. Para a Crítica da Economia Política. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

MDA/NEAD. *A inserção do tema agrário nas estratégias de desenvolvimento*. Brasília, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: por uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. *Estrutura social e formas de consciência*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MILIBAND, Ralph. Análise de classes. In: GIDDENS, A. e TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MORAES, Maria Célia. *Reformas de Ensino, Modernização Administrada: a experiência de Francisco Campos*. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Publicações, 2000.

MST. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001*. São Paulo: Editora Expressão Popular. Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

_____. *A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los*. Síntese da discussão da Coordenação Nacional. Goiânia, junho de 2005a. (Não publicado).

OLIVEIRA, Marcos de. *Igreja, Educação do Campo e seu movimento: elementos para o entendimento de suas origens e sentidos*. Natal: Anped/34ª Reunião Anual, 2011.

_____. *O MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário e a educação “do” campo: elementos para entender a questão agrária e a política educacional do Estado brasileiro para o meio rural na atualidade*. Ipojuca/Porto de Galinhas: Anped/35ª Reunião Anual, 2012.

_____. *Elementos para entender a Educação do Campo e seu movimento: ou de como este colabora com a gestão do Estado na atualidade*. II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Campo. São Carlos: UFSCAR, 2013.

PETITAT, André. *Produção da escola – produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Cláudio Félix dos. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. (Tese). Doutorado. Salvador: PPGE/ UFBA. 2011.

SAPELLI, Marlene. *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Tese. 2013, 337fl. (Doutorado em Educação). UFSC: Florianópolis.

SINDAG-Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para a Defesa Agrícola. *Informativo Sindag/Andav*. ano 4, número 15. Disponível em www.sindag.com.br/informativo/15/. Acesso em: 16 Maio. 2014.

SILVA, José Gomes da. *Caindo por terra: crises da reforma agrária na Nova República*. Editora Busca Vida: São Paulo, 1987.

SILVA. José Graziano da. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP/IE. 1996.

OLIVEIRA, M. A.; DALMAGRO, S. L.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. *Rumo ao Politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

VALOR ECONÔMICO. *Dez grupos têm um terço da nova fronteira agrícola*. Caderno Empresas. Edição de 01/04/2013.

VEIGA, José Eli. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se imagina*. Campinas: Autores Associados. 2002.

VENDRAMINI, Celia. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. *Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo*. São Luis: Edufma, 2009.

VIEIRA, Elisandro. *Migrações, novos espaços “urbanos” e nova ruralidade: relações entre condições sócio-econômicas e o mundo educativo na comunidade Jardim Verde Vale, no município de Urubici/SC*. Trabalho de Conclusão de Curso. CED/UFSC: Florianópolis, 2013.

ZANELLA, Anacleto. *Trajetória do sindicalismo no Alto Uruguai Gaúcho (1937-2003)*. Passo Fundo, RS: Editora da UPF, 2004.

Data de recebimento: 17/09/2014

Data de aceite: 09/10/2014