



Eixo Temático

3. Educação no Campo, Marxismo, Trabalho e Formação Humana

Título

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

Autor(es)

Marcos Antônio de Oliveira
Sandra Luciana Dalmagro

Instituição

UFPR- Universidade Federal do Paraná
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

E-mail

marcos.antonio@ufpr.br
sandraldalmagro@yahoo.com.br

Palavras-chave

Educação do Campo; Questão Agrária e Luta de Classes

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.

Texto Completo

O real significado da Educação do Campo é pouco debatido, como já apontou Oliveira (2012), haja vista a rarefação de trabalhos que ultrapassam o laudatório nos estudos desse campo. Entretanto, têm aparecido estudos que colaboram com o seu

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



entendimento. Destacam-se os estudos de Vendramini (2009), Santos (2011) e Bogo (2013).

Este artigo reflete sobre os diferentes projetos de Educação do Campo que disputam seu ideário. Na primeira parte apresenta a situação atual do meio rural brasileiro, a partir de dados referentes à produção, internacionalização das cadeias produtivas e ocupação. Na segunda parte é feita uma revisão da questão agrária e é apresentado o real sentido de seu atual gerenciamento, via *reforma agrária integral*, e sua relação com as políticas Educação do Campo. Na terceira parte são apresentadas as perspectivas atuais acerca da Educação do Campo: a do capital, vinculada à acumulação capitalista; a da academia, que dá ênfase à diversidade e uma terceira, que articula a Educação do Campo às lutas sociais.

Conclui-se que as propostas de uma Educação do Campo que propunham a transformação social via alterações profundas na estrutura do meio rural brasileiro vêm perdendo espaço na medida em que se expande a lógica do capital no campo.

Elementos para o Entendimento da Situação do Meio Rural na Atualidade

O entendimento da situação do meio rural no Brasil necessita de aportes teóricos. Assim, como se vive sob o capitalismo, há a necessidade do entendimento do significado e função do campo nesta formação social específica.

Marx (1996) demonstra como a partir do capitalismo o meio rural funde-se com o meio urbano. Se até o feudalismo a vida rural bastava-se a si mesma, produzindo quase tudo que necessitava, sob o capitalismo há a integração das atividades urbanas com as do campo. O desenvolvimento de técnicas de produção industrial e o surgimento de rotas comerciais mais alargadas, permitiram 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 passa a produzir para o urbano, e este, via indústria, passa a definir o que o campo produz. Kautsky (1980) demonstra como o capital se coloca no campo, originando a “agricultura moderna”, baseada na ciência e orientada ao mercado.



Para Lênin (1980 e 1982), 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.

No conjunto, estes demonstram como a grande agricultura tende a ser mais competitiva que a pequena e como o campo se integra cada vez mais à cidade. Embora estas teses tenham sido criticadas pelos populistas, como demonstra Lênin (1980), a história tem demonstrado que há o avanço da produção capitalista em todas as cadeias produtivas do sistema agroalimentar.

No Brasil a produção se expande no campo com base na indústria a partir dos anos 1950/60 do Século XX (Silva, 1996), através de sua urbanização e industrialização. De acordo como autor, a agricultura brasileira desde então passa por uma transformação que a industrializa porque dominada pelos setores agroindustriais que demandam seus produtos e a urbaniza porque estes são destinados ao consumo que está fora do meio rural. Uma *nova dinâmica na agricultura brasileira* incorpora-a à dinâmica industrial e urbana do país. Embora Abramovay (1992) e FAO/INCRA tentem demonstrar o contrário, a história tem dado razão a Silva (1996). Ganha espaço no campo brasileiro, frente às outras formas, a produção capitalista, em escala e atrelada ao setor agroindustrial.

Os volumes de alimentos produzidos no Brasil demonstram a expansão daqueles produtos com destino ou fortemente influenciados pela dinâmica do mercado mundial e a estagnação e ou mesmo recuo nas produções daqueles típicos da cesta básica de consumo dos brasileiros. De acordo com a Conab (2013), a produção de milho aumenta quase 200% e a de soja quase 430% entre 1990 e 2013, enquanto a de arroz menos de 18% e a de feijão pouco mais de 20%. As participações de soja e milho na composição total da produção de grãos 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. No todo do setor carnes, entre 1990 e 2013, as exportações passaram de 9% para 25% do volume produzido.



Isto decorre do aumento: i) da utilização máquinas e equipamentos (Anfavea, 2013); ii) das vendas de adubos e fertilizantes (Anda, 2013), e dos pesticidas, praguicidas e afins (Sindag, 2013). Além disto, há na agricultura brasileira um processo de expansão para as Regiões mais ao Norte, especialmente o norte do Centro-Oeste e Nordeste, nas suas regiões de Cerrado e na fronteira da Amazônia. Nestas, há grandes grupos empresariais explorando a produção de grãos, frutas, fibras e mesmo hortaliças.

Utilizando equipamentos e insumos de última geração, aumentam a oferta de alimentos e competem com as produções de outras regiões, obrigando ao rebaixamento dos preços dos alimentos, trazendo dificuldades para a produção dos estabelecimentos 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 últimos 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.

Com isto, Alves (2010) demonstra que mais de 84% da produção agropecuária no Brasil já está concentrada em pouco mais de 5% dos estabelecimentos. Isto faz com que número significativo destes 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, buscam espaços de vida nos perímetros urbanos, agora não somente dos grandes, mas também dos pequenos, como demonstra Viera (2013).

Portanto, está ocorrendo no meio rural brasileiro um movimento de ampliação da produção sob os auspícios do trabalho morto, com a incorporação de máquinas, equipamentos, insumos altamente poupadores de mão-de-obra e que prescindem cada



vez mais do trabalho vivo, direto dos agricultores. Desta forma, as dificuldades de sua existência neste meio e a sua migração para os perímetros urbanos.

Questão Agrária 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. Ficam na agricultura aqueles que conseguem se integrar num elo entre a produção primária e a agroindústria. Em grande medida isto também é consequência do tipo de gerenciamento da questão agrária existente desde pelo menos a década de 1960. Conforme Delgado (2005), a questão agrária no Brasil, desde os anos 1960 é gerida no sentido da adoção de melhorias técnicas com o intuito de aumentar a oferta de alimentos, não sendo esta perspectiva ultrapassada nem pelos atuais governos.

Com esta trazendo expansão da oferta de alimentos mas, também, êxodo rural, a partir dos anos 1980 começam a surgir movimentos que novamente exigem a retomada da distribuição de terras. Do lado do Estado, passam-se os anos 1980 e chega-se aos 1990 sem mudanças estruturais na questão agrária. A partir de meados desta década, aproveitando-se das posições do sindicalismo rural cutista e contaguiano, para além de ong's e associações financiadas pelas igrejas e o imperialismo, que passam a propor não mais mudanças significativas no campo, mas sim um “novo projeto de desenvolvimento” (Favareto, 2010), que dependia de acesso às técnicas e financiamento por parte dos agricultores até então aliados 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, 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, fitando o barateamento das exportações. 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

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



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, exprimiu-se na adoção de mecanismos de incentivo à produção e exportação de produtos tradicionais e novos, que poderiam ser melhor produzidos em grandes estabelecimentos 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 buscar aplastar sua luta. Na essência, 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.

A partir 2003, com a ideia de que seria possível um rural como espaço de convívio entre a grande exploração agrícola e a denominada agricultura familiar, na essência tem-se a continuidade desta política. Para os grandes agricultores a criação de novos e mais complexos instrumentos privados de comercialização. No segundo grupo a ampliação dos contratos e volume de recursos do Pronaf e a na criação do Proagro Mais. Além disto há a adequação da política de comercialização com Programas específicos, (PAA-Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar e PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar) e redução das taxas de juros e aumento dos prazos de carência em Programas como o Banco e Cédula da Terra.

A ideia é a construção de um rural onde uma suposta agricultura familiar tem destaque, pois geraria mais renda e ocupações. Com isto, há a busca de um novo padrão de desenvolvimento para o agro, nos moldes do *desenvolvimento rural sustentável*. Especificamente, esta estratégia passou a ser denominada de “reforma agrária integral”. Passa-se a dizer que é necessário qualificar os assentamentos, colocando à sua disposição políticas de saúde, habitação, transporte, etc, inclusive de educação, antes de aumentar o número destes (Brasil, 2007).

Assim, se trabalha na perspectiva da participação da população na política e no debate sobre o desenvolvimento do campo para que esta exija reforma agrária, se o quiserem.



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).

O MDA defende a tese de que não há mais necessidade da reforma agrária pois 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* 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 é o esclarecimento dos sujeitos para que possam tomar as posições possíveis no futuro.

Aqui entra 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 se coloca no tema do desenvolvimento rural, como forma de esclarecer e capacitar tecnicamente os denominados sujeitos do campo.

A Educação do Campo, então, passa a ter esta função para o Estado: qualificar mão-de-obra para a reestruturação produtiva no meio rural e buscar o consenso para uma reforma agrária que não virá por ação deste. Daí a criação de uma Política Nacional de Educação do Campo, concretizada em normativas do CNE (Conselho Nacional de Educação), leis e mesmo ações e Programas.

Em 2001 a Resolução CNE/CEB número 1 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estipulando 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).

A Resolução CNE/CEB 2/2008 pela primeira vez utiliza o termo Educação do Campo e, em 2010, o Decreto Presidencial 7352 define o que é uma escola

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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.

Estas vieram, entretanto, com ações da União. Pode ser citada, principalmente, a criação no MEC de uma secretaria para cuidar da diversidade, SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que instituiu um GPT (Grupo de Trabalho Permanente em Educação do Campo) 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 Programas como o de Licenciaturas em Educação do Campo, o Escola Ativa (BRASIL, 2008) e o Pronacampo-Programa Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2012). Este objetiva a construção de referências de uma política nacional para este tipo de educação, com o MEC oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados.

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 inclusão das populações marginalizadas. Neste sentido é pertinente o questionamento de Bogo (2013) ao analisar as políticas de Educação do campo: “políticas públicas ou programas controladores dos conflitos?”

A Educação do Campo e os Diferentes Projetos em Disputa

Até aqui se demonstrou como a reforma agrária integral define a política educação do campo. Pode-se dizer que este é o projeto das classes dirigentes atuais (grande burguesia e latifúndio), haja vista que estas são as que controlam o Estado e, via este, implementam seus ideários. Há, entretanto, que verificar que projetos existem para a Educação do Campo e como estes colaboram ou não com a implantação das proposições, via Estado, destas classes.



O Movimento Nacional por uma Educação do Campo emerge 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. 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 da cidade e da forma social mais ampla. 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 numa suposta cultura específica do campo, definida de modo genérico.

Em 1998 é realizada a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida por organizações supostamente díspares como MST, CNBB, movimentos sociais que lutam por mudanças e, além de UnB, a Unicef, Unesco, órgãos da ONU que fita a manutenção do “*status quo*”. Esta contradição objetiva-se na proposta educacional que passa a ter um caráter culturalista e o termo “do campo” passa a designar apenas um espaço geográfico genérico, deixando de lado os propósitos educacionais mais consistentes com a mudança social. Conforme 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

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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, 2005, p.1, grifo no original).

Diferentes perspectivas teóricas são fundidas 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 tem como central a ideia de que os povos do campo encontram-se ainda mais alijados da riqueza material do que outros grupos. Argumenta-se que estas populações não dispõem de políticas econômicas, educacionais e outras que 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. Desenvolvem suas lutas e experiências produtivas e educativas que devem ser base das políticas que reivindicam, buscando protagonismo social.

Para desenvolver tal formulação 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 exclusão. Esta 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”. Isto facilita sua absorção pelo Estado e pelo capital, em sentido oposto àquele dos trabalhadores. Da mesma forma, favorece a aproximação com perspectivas teóricas,

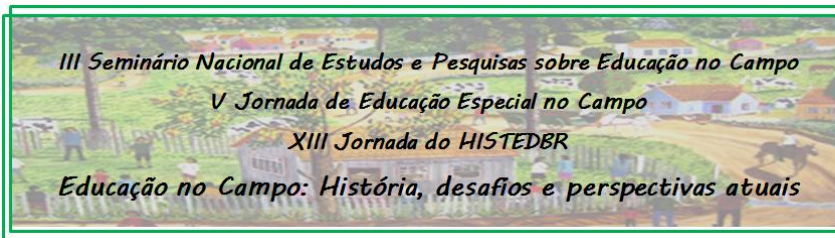


políticas e pedagógicas diversas que confundem os interesses da classe em vista da emancipação do capital.

Se desde o início a perspectiva teórica a educação do campo é confusa, hoje é possível identificar, ao menos, três. Uma busca sustentá-la pelo ângulo da diversidade. Assim, a Educação do Campo se justifica pois comporta uma miríade de povos, culturas, identidades, formas de trabalho e de relação com a terra e a natureza. Propõe uma escola adequada às estas particularidades, que valorize estas culturas e identidades e tenham espaço para diferentes tipos de saberes. Esta concepção está 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.

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, no qual o capital se estrutura transnacionalmente e dita o futuro nos rincões de todo o mundo, explorando 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). Reduzir a Educação do Campo à compreensão da diversidade é não ter uma análise adequada da realidade do campo, marcada pelos interesses do grande capital e do latifúndio, que atuam em âmbito mundial e que expressa de modo desigual em cada realidade particular, como visto anteriormente. Por isso, enfatizar o diverso sem buscar sua unidade é desagregador e retira o potencial classista que lhe confere unidade. O fundo teórico destas perspectivas é o relativismo e o ceticismo cujas origens e implicações já foram demonstradas por Lukács (1984) e Duarte (2005), entre outros.

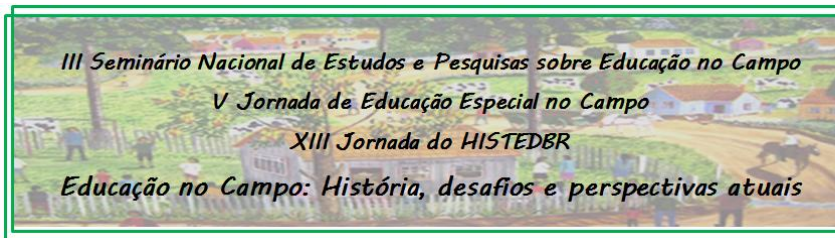
Para Moraes (2000, p. 29) “um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal”. A totalidade é, portanto, fundamental para a



compreensão do real uma vez que este não é caótico, fragmentado, mas estruturado, síntese de múltiplas determinações. Qualquer objeto ou fenômeno é parte de um todo e encontra-se interligado com outros objetos e eventos. É com uma visão de conjunto que de fato se apreende a dimensão de cada elemento. O conhecimento vai de uma totalidade caótica ao abstrato (mais simples) e avança em direção ao concreto pensado, síntese de múltiplas determinações (MARX, 1996, p.39). 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”. 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 originaram.

Assim, alocar a Educação do Campo na SECADI, Secretaria do MEC que atua com a diversidade, é saída conveniente ao Estado burguês que passa a defini-la como política compensatória sem alterar as estruturas sociais objetivas que operam a exploração da população rural, haja vista 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”. Vendramini (2009, p. 36) Ou seja, não é possível sustentar a educação do campo pela perspectiva da diversidade, pois por esta via não se desvenda a realidade. Sob a aparente democracia na defesa dos diversos modos de vida e saberes dos povos do campo, estas populações têm sido crescentemente incorporadas ao mundo burguês, ocupando os piores lugares.

A perspectiva do capital com a Educação do Campo não difere dos interesses deste para com a educação dos trabalhadores, como já explicitou Mészáros (2002). Dentre estes, o primeiro é a qualificação ou treinamento dos trabalhadores. O avanço das forças produtivas no campo necessita que parcela dos trabalhadores rurais sejam



qualificados, 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 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 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, voltados às demandas imediatas do mercado, como os ligados ao PRONACAMPO.

Outro objetivo são as necessidades ideológicas de formação dos trabalhadores no âmbito da sociabilidade burguesa, já demonstrado como função da escola por Manacorda (2000) 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 necessidades de formação para amplos setores da população por parte da burguesia. A distinção no/do campo enfatizada no movimento por uma Educação do Campo encobre que não é o campo que tem projetos, mas as classes que nele atuam e que os disputam Sapelli (2012).

A terceira perspectiva de Educação do Campo é aquela sintonizada com os trabalhadores, articulando o projeto educacional à transformação profunda da sociedade. Busca a superação do capitalismo no campo e cidade e pressupõe a socialização dos meios de produção, onde se inclui a realização da reforma agrária e o desenvolvimento científico. Este, a serviço dos trabalhadores, deve aliviar a penosidade do trabalho, a agressão à natureza e permitir o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas. Na educação há que retomar o conhecimento científico como forma de desvendar as estruturas de funcionamento do mundo natural e social, possibilitando que a escola produza a formação ampla, superando os métodos tradicionais e novos. Ainda são iniciais as formulações de uma pedagogia que dê conta destes propósitos, mas há indicações da Pedagogia Socialista, as quais necessitam ser estudadas e apropriadas,



potencializando a formação ampla e profunda, articulada à construção de uma sociedade emancipada.

Esta perspectiva, mesmo compondo o que se denomina Educação do Campo, encontra-se fragilizada e tem perdido espaço para as outras duas mencionadas, sobretudo porque refluí a luta de classes no campo. Este decorre de um novo ciclo de produção de capital neste espaço, no qual a questão agrária parece resolvida. Além disto, as políticas assistenciais levaram ao alívio da miséria. Os programas parciais e a ausência de um projeto histórico claro tem 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” (Bogo, 2013, p. 12). Assim, 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 compensatórias em vigor.

Considerações Finais

O artigo buscou refletir sobre a Educação do Campo na sua relação com a questão agrária, seu gerenciamento e os projetos sociais tais 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 isto reforça a concentração da terra e 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, demonstra-se que na trajetória do movimento da Educação do Campo distinguem-se ao menos três perspectivas: a do capital/Estado que de fato orienta as atuais políticas; a dos trabalhadores organizados que visa à transformação social profunda, mas que se encontra fragilizada; e uma terceira, que se define pela defesa da Educação do Campo como diversidade e voltada à(s) cultura(s). Demonstrou-se que a concepção do capital para a Educação do Campo é própria às transformações que se processam no campo na atualidade e a perspectiva da Educação do Campo como diversidade não se sustenta em face da realidade do campo. 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 contém a possibilidade de transformação profunda, superando as difíceis condições de vida em que se encontra a população do campo.

Referências Bibliográficas

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

ALVES, Eliseu., 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.

ANDA-Associação Nacional para Difusão de Adubos. *Estatísticas*. Disponível em www.php?mpg=03.00.008&ver=por.

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

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.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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

CONAB. *Balanco de suprimento 2013*. Disponível em www.conab.gov.br.

DALMAGRO, Sandra. *A escola no contexto das lutas do MST*. Tese. 2010, 312fl. (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.

_____. *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”? In: *Estudos Avançados*. v. 24. n. 68. São Paulo, 2010.

IBGE. *Censos Demográficos 2000 e 2010*. Disponíveis em www.sidra.ibge.gov.br.

_____. *Censos Agropecuários 1995/96 e 2005/06*. Disponíveis em www.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.

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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

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

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

Oliveira, M. A. de. *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.

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

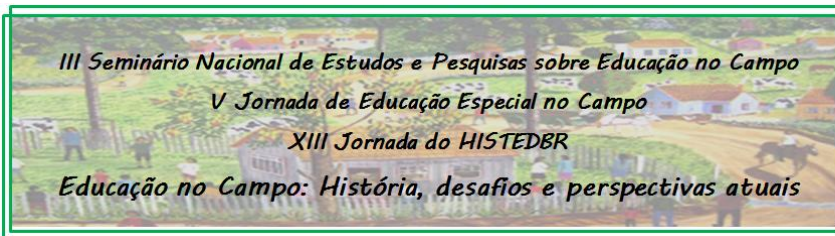
SANTOS, Cláudio Félix dos. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. (Tese). Doutorado. Salvador: PPGE/ UFBA. 2011.

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/infomrativo/15/.

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

www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



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.