

## **A BUSCA DO DISSENSO PARA A COMPREENSÃO DAS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL NOS ANOS 1950 À EDUCAÇÃO DO CAMPO APÓS OS ANOS 1990**

Angela Maria Hidalgo<sup>1</sup>

Fernanda de Aragão Mikolaiczuk<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

### **RESUMO**

Como resultado do projeto de pesquisa “A materialização das propostas para a Educação Rural, elaboradas pelos governos federais e estaduais no período entre 1947-1960, na região de Guarapuava/PR”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, realizado com material bibliográfico e documental, este texto discute as influências dos organismos internacionais (CEPAL e UNESCO) na definição de ações educativas para os povos do campo nos anos 1950 e 1990. Com o objetivo de questionar a afirmação, de que as propostas para a Educação do Campo implementadas nos anos 1990, são fruto exclusivo da mobilização popular e que diferem essencialmente das políticas para a área difundidas nos anos 1950, apresentamos neste artigo, num primeiro momento a explicitação da materialização das relações entre o desenvolvimento econômico e a educação para as populações do campo nos anos 1950. Posteriormente são discutidas as influências dos organismos internacionais na definição de projetos, programas e políticas públicas para a educação que se realiza no campo e, finalmente, analisaremos os discursos sobre desenvolvimento sustentável e agricultura familiar.

Palavras-chave: Educação Rural; Educação do Campo; Organismos Internacionais; Desenvolvimento Sustentável; Agricultura Familiar.

### **THE SEARCH FOR AN UNDERSTANDING OF DISSENT INFLUENCES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN THE DEVELOPMENT OF RURAL EDUCATION IN THE YEARS 1950 TO EDUCATION FIELD AFTER THE YEAR 1990**

### **ABSTRACT**

As a result of the research project "The realization of proposals for the Rural Education, developed by federal and state governments in the period 1947-1960, the region of Guarapuava/PR", funded by the National Council for Scientific and Technological Development - CNPq, held with bibliographical and documentary material, this paper discusses the influences of international organizations (ECLAC and UNESCO) in the definition of educational activities for people of the countryside in the years 1950 and 1990. In order to question the assertion that the proposals for the Rural Education implemented in the 1990, are exclusively the result of popular mobilization and policies that differ materially from the area to broadcast in the 1950, presented in this article, at first the explicit the materialization of relations between economic development and education for rural populations in the 1950. Later we discuss the influence of international organizations in the definition of projects, programs and policies for education that takes place in the field, and finally analyze the discourse on sustainable development and family agriculture.

Keywords: Rural Education; Rural Education; International Organizations; Sustainable Development; Family Agriculture.

## Considerações Iniciais

O objetivo deste texto é explicitar as influências dos organismos internacionais na definição das ações educativas para os povos do campo nos anos 1950 e a continuidade dessas ações após os anos 1990. Consideramos ser importante a análise dessas influências, para a possível relativização da afirmação dos elaboradores das políticas atuais para esta área, de que as propostas atuais de Educação do Campo constituem-se em possibilidades de constituição de um modelo de desenvolvimento contra-hegemônico.

Para a construção deste trabalho, analisamos o conceito de Educação Rural utilizado nos anos 1950 e a alteração deste para o atual conceito de Educação do Campo, presente em algumas literaturas e nos movimentos sociais que lutam pela terra a partir dos anos 1990. Incluímos nesta análise, a ação dos organismos internacionais, destacando dois em especial: a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, observando suas influências nos anos 1950, na proposição de um modelo de desenvolvimento para as áreas rurais e no envio de recursos utilizados para a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE, que a partir de então, constituiu-se em um centro irradiador do pragmatismo norte-americano no país, e nos anos 1990, analisaremos a participação desses mesmos organismos internacionais (CEPAL e UNESCO) na constituição da proposta de Desenvolvimento Sustentável, que é assimilada pelos movimentos sociais que lutam pelo acesso a terra e a educação.

## Da Educação Rural nos anos 1950 à Educação do Campo nos anos 1990

A condição histórica brasileira de país de economia essencialmente agro-exportadora encerra ao processo de desenvolvimento econômico do país, em diferentes momentos, distintas práticas e políticas educacionais destinadas aos povos do campo. Essa relação entre desenvolvimento da economia e educação implica na análise das políticas desenvolvimentistas (isebinas e cepalinas) dos anos 1950, o pragmatismo deweyano (Inep) e as propostas educativas a estas relacionadas (Waleska Mendonça; Xavier, 2011).

Neste sentido, pode-se inferir que a educação rural dos anos 1950 foi um projeto pautado pelo Estado como forma de potencializar o crescimento econômico do país, tendo em vista que as populações rurais historicamente marginalizadas pela visão urbanocêntrica de ensino ficavam a margem dos processos educativos, gerando um grande número de analfabetos e assim sendo, era preciso instruir essas pessoas para que pudessem contribuir com a construção do país em bases modernas.

Para contribuir com esta afirmação, faz necessário compreendermos as relações que o Brasil estabeleceu com os organismos internacionais na década de 1950. Essas relações iniciam, de um lado, com a “entrada” no país das ideias cepalinas de desenvolvimento econômico, elaboradas por Raúl Prebisch e de outro, pelas orientações e ações educacionais vindas da UNESCO, além do forte intercâmbio de intelectuais que ocorreu nesse período entre o Brasil e os Estados Unidos.

A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) foi criada em 1948 com o objetivo de contribuir para a “superação” da condição de subdesenvolvimento que se encontravam os países latino americanos após a Segunda Guerra Mundial (1945), incluindo nestes, o Brasil. O elaborador das propostas desenvolvimentistas cepalinas foi o economista argentino Raúl Prebisch, no entanto, foi o economista brasileiro Celso Furtado quem trouxe para o Brasil as ideias traduzidas de Prebisch no texto *A Fantasia Organizada* (Figueiredo, 1990).

Getúlio Vargas apoiou as ideias cepalinas de desenvolvimento, como afirma Figueiredo (1990, p. 143), no entanto, é durante o governo de Juscelino Kubischek (1956-1961) que o impulso às políticas desenvolvimentistas vai acontecer de forma mais orgânica e ativa. O próprio *slogan*, “50 anos em 5”, já demonstrava o caráter fortemente desenvolvimentista do governo JK, que objetivava o crescimento econômico por meio da industrialização do país.

Foi durante o governo JK que as políticas desenvolvimentistas da CEPAL ganharam força e também, foi nesse período que outras correntes de políticas desenvolvimentistas desenvolveram-se no país, a exemplo, o nacional-desenvolvimentismo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB.

Por meio do Plano de Metas, que previa investimentos em cinco setores (energia, transporte, alimentação, indústrias de bases e educação), o governo JK buscou alavancar o desenvolvimento econômico do país em bases modernas. Esse plano visava o crescimento econômico do país em bases nacionais, aí o caráter nacional-desenvolvimentista, no entanto, os investimentos para a implementação das políticas desenvolvimentistas no governo JK tiveram forte investimento estrangeiro, o que demonstra o caráter dependente da economia brasileira e que fundamenta-se nas teorias cepalinas de captação de recursos para os países de economia periférica (Figueiredo, 1990; Colistete, 2001; Galípolo, 2011; Batista, 2011; Clark, 2011; Padilha, 2011; Cunha, 1991).

O investimento estrangeiro tornou-se uma fonte de captação de recursos mais favorável no período de meados da década de 1950, em função das “zonas de incerteza e à paralisia burocrática (morosidade no Congresso e ineficácia na administração pública)” que impossibilitavam o investimento nacional no crescimento econômico do país (BENEVIDES, 1979 apud CUNHA, 1991, p. 177).

As orientações cepalinas para o desenvolvimento dos países latino-americanos em bases modernas, incluía a participação ativa do Estado na economia e foi o que verificou-se no governo JK de forma mais acentuada, com o forte investimento nacional e estrangeiro na indústria de base. Nas palavras de Figueiredo (1990), o papel ativo do Estado na economia constituía-se como uma estratégia cepalina de desenvolvimento, além de contribuir para a emergência dos princípios empreendedoristas necessários à formação da burguesia nacional capitalista, pois para o autor o desenvolvimentismo cepalino propunha

uma postura essencialmente ativa do Estado nos países latino-americanos, com a finalidade precípua de criar aquelas condições de infra-estrutura e de indústrias básicas, indispensáveis ao estímulo necessário para que o empresário capitalista assumisse, na América Latina, sua face inovadora, audaz, desbravadora, ousaria mesmo dizer “shumpteriana” (FIGUEIREDO, 1990, p. 143).

Logo, as políticas cepalinas de desenvolvimento adentraram o país como sinônimo de industrialização, progresso e crescimento econômico. Para isso, o governo JK utilizou-se de forte ideologia populista para assegurar seu plano de desenvolvimento na medida em que a industrialização recebia investimentos estrangeiros, mas o caráter nacional era divulgado no sentido de fazer com que toda a nação contribuísse para esse momento histórico. Os empresários tomariam as rédeas do desenvolvimento e os trabalhadores contribuiriam com a mão-de-obra necessária para impulsionar a indústria e a agricultura.

Neste sentido, a formação dos trabalhadores fazia-se urgente e mais especificamente, a formação dos trabalhadores rurais, que carecia de investimentos para conter o fluxo de mão-de-obra que migrava do campo para os centros urbanos, além de diminuir o número de analfabetos que ultrapassava os 50% nas áreas rurais (Ribeiro, 2000, p. 137). Para este fim,

várias campanhas, projetos e programas foram criados com o intuito de observar e modificar os sistemas de ensino distribuídos pelo país.

Para fazer o mapeamento da situação dos sistemas de ensino no país durante o governo JK e para potencializar as ações do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, foram criados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE e, paralelamente e progressivamente, os cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais - CRPEs nos estados de SP, PE, BA, MG e RS, tendo como sede o estado do Rio de Janeiro.

O CBPE foi criado em 1955, sob a gestão do então diretor do INEP, Anísio Teixeira. Nota-se com a criação do centro a participação atuante dos organismos internacionais, que além de financiarem as campanhas, projetos e programas do governo federal para a educação, financiam a própria criação do centro e o intercâmbio de intelectuais e técnicos entre Brasil e Estados Unidos (Xavier, 1999).

O CBPE foi criado com o investimento que a UNESCO enviava à um programa de formação de agentes para a educação rural no país. Além deste investimento financeiro inicial houve também, a implementação no país do Projeto Maior nº 1 da UNESCO em parceria com o Ponto IV, ambos relacionando a formação e instrução do trabalhador com o processo de desenvolvimento do país. Segundo Xavier (1999) o curso de formação de especialistas que obteve maior significância para este período, viabilizado pela parceria MEC-INEP-CBPE-CRPEs e UNESCO foi

o Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. Este curso fazia parte do Projeto Maior nº 1 da UNESCO, em parceria com o Ponto IV, e foi promovido pelo CBPE/CRPE de São Paulo. O Projeto Maior nº 1 da UNESCO apresentava como meta geral promover a generalização e melhoria do ensino primário e a formação de professores e especialistas em educação na América Latina. O curso tinha duração prevista para um período de 10 anos, a começar em 1957, e propunha-se a promover a formação universitária de especialistas em educação (administradores, inspetores, conselheiros, diretores de escolas, etc.) (XAVIER, 1999, p. 87).

Observa-se a constante intervenção da UNESCO nos rumos da educação nacional brasileira, o que implica na análise do seu caráter condicionado e estreitamente vinculado aos projetos e agendas mundiais de educação, mais especificamente, aos projetos destinados para a América Latina. Essas observações contribuem para a compreensão de que a política educacional interna de um país, principalmente dos países subdesenvolvidos/periféricos, está condicionada aos interesses do capital. As propostas, de um suposto processo de desenvolvimento econômico, sempre esteve presente nas propostas que se destinavam à América Latina, mantendo estreita ligação com a educação.

Em seu trabalho, Xavier (1999) aponta que as orientações internacionais para as mudanças nos sistemas de ensino do país, assim como a formação de especialistas para tal processo, estiveram presentes desde 1949, a partir da elaboração de um programa norte-americano.

O Ponto IV foi um Programa de Cooperação Técnica Internacional proposto em 1949 pelo presidente dos EUA, Harry Truman, aos países da América Latina. Consubstanciando o quarto ponto do discurso do presidente norte-americano, o programa propunha acordos de cooperação técnica e o intercâmbio de serviços técnicos especiais, abrangendo as áreas

de economia, administração pública, saúde, educação, alimentação, etc. Na área da educação, o Ponto IV dedicou-se à formação de professores que, por sua vez, viessem a formar profissionais para a indústria (ABREU; BELOCH, 1984 apud XAVIER, 1999, p. 87).

Observa-se o caráter pragmatista presente nas ações que se destinavam para a área da educação. No que tange a formação do homem do campo, a educação rural dos anos 1950 tinha o objetivo de instruir melhor esse trabalhador para modernizar as bases da agricultura brasileira, além de criar um sentimento nacionalista em relação ao desempenho que o país começava a apresentar nesse momento no cenário da economia mundial.

As interferências da UNESCO nas campanhas, projetos e programas desenvolvidos em solo brasileiro mostram que a educação no Brasil em 1950, assim como em 2011, pouco tem de nacional, embora a ideologia populista tente mascarar o velho pragmatismo americano apresentando-o como novo paradigma educacional brasileiro.

O CBPE fortaleceu as políticas desenvolvimentistas implementadas com orientações cepalinas e de caráter nacionalista (ideologia populista) no país, pois nas palavras de Xavier (1999)

O CBPE foi fruto de intensas negociações com representantes da Unesco, beneficiando-se dos recursos financeiros e da assessoria de cunho técnico e organizacional, formulados pela entidade com vistas a fornecer subsídios para a implementação de políticas de desenvolvimento econômico e de equalização social nos países do terceiro mundo (XAVIER, 1999, p. 90).

Para Xavier (1999) “o projeto do CBPE correspondeu aos ideais desenvolvimentistas alimentados nos anos 50” e sendo assim, fortalecemos a afirmação de que a educação rural praticada nos anos 1950 foi um projeto pautado pelo Estado, este, orientado pelas ações dos organismos internacionais com vistas ao desenvolvimento econômico dos países periféricos, limitando a participação de qualquer movimento popular e chamando-os apenas para participar da ação coletiva de construção de um país desenvolvido (slogan da ideologia populista praticada em quase todos os governos).

Logo, compreendemos que a educação rural nesse período, foi priorizada, em função da necessidade de instruir o trabalhador rural para fomentar o desenvolvimento econômico do país. Foram realizadas algumas discussões sobre qual a melhor instrução destinada aos povos do meio rural, se ela deveria ser profissionalizante ou universal/propedêutica. Em meados da década de 1940 duas correntes de opiniões para a escola/educação da zona rural já discutiam o binômio profissionalizar ou universalizar. Nas palavras de Almeida Júnior (1944) existiam duas discussões em pauta, “De um lado estão os que querem converter a escola primária da zona rural em escola "profissional"; de outro, os que entendem mantê-la simples instituto de educação primária” (p. 30-1).

Essas discussões contribuíam para a construção de uma educação dual em nosso país, em que os objetivos para o ensino primário deveriam dividir-se e estender-se ao ensino secundário dessa forma: para alguns se destinava a formação para o trabalho manual (estes seriam os que “optariam” por um ensino secundário profissionalizante) e para outros, se destinava a formação para o trabalho intelectual (estes seriam aqueles que ascenderiam aos bancos do ensino universitário). Neste sentido, observa-se a dualidade de objetivos educacionais entre centros urbanos e centros rurais. Para Almeida Júnior (1944) o ensino primário seria assim dual, “ou, melhor, do ensino primário propriamente dito, para a cidade, e do ensino primário "profissional" para a roça” (p. 33). Perpetuava-se desta forma, a

divisão social do trabalho, em que os trabalhadores rurais seriam instruídos para potencializar a economia agrícola do Brasil neste período.

Observa-se nestas discussões, sobre qual a melhor educação primária e secundária destinada aos povos da zona rural, uma forma de fixar o trabalhador rural neste espaço, de modo que a sua educação pudesse resultar em maior crescimento agrícola, o que fazia parte das políticas desenvolvimentistas elaboradas nesse período. Assim sendo, já se delineava o caráter de fixação do homem no campo, no sentido de evitar o êxodo rural que vinha aumentando desde a década de 1940 em função da abertura de fábricas nos centros urbanos que atraíam os olhares e a esperança daqueles que viviam na miséria do campo brasileiro.

Percebe-se que além de evitar o êxodo rural, a educação para os povos das zonas rurais com caráter profissionalizante serviria para inculcar no homem do campo a sua vocação para o trabalho da roça, o que lhe vincularia, permanentemente, ao campo. Para realizar esta tarefa, de inculcação, os mestres e professores da roça deveriam contribuir em suas práticas para essa ideia. Almeida Júnior (1944) diz que “o objetivo essencial do mestre da roça consistirá em fazer da criança um trabalhador agrícola, desde cedo especializado nas fainas rurais, e definitivamente vinculado ao campo” (p. 31). Nos anos 1990, este discurso de “vocação para o trabalho da roça” é substituído pelos discursos de valorização do homem do campo e sua participação nos rumos da história, valorização do local em detrimento do global e a valorização acentuada do discurso das “especificidades” da educação que se promove no campo, para os homens do campo: a Educação do Campo após os anos 1990.

O conceito da palavra rural neste período da década de 1950 está associado a ideia de lugar atrasado, rude e rústico e o homem que vive neste espaço, acaba por carregar estas ideias e muitas vezes, tenta fugir do destino de atraso em que se encontra o campo brasileiro. Foi por meio da adoção deste conceito de rural que as propostas de educação se destinaram aos povos do campo e nas palavras de Costa (2010, p. 113) a “educação pensada e proposta dentro desse cenário e para essa época se caracterizava e tinha como principal objetivo desenvolver uma espécie de *proteção e assistência* ao camponês”.

Podemos inferir que a educação rural neste período atendia aos propósitos desenvolvimentistas e que a efetivação de políticas públicas para a educação na zona rural estavam subordinadas aos interesses econômicos, sem a efetiva participação dos trabalhadores que ali viviam. As políticas e campanhas destinadas à educação nas zonas rurais foram fortemente influenciadas pelo ruralismo escolar brasileiro, movimento educativo que “sem abandonar a crítica ao urbanismo, fez por ressaltar sua ação civilizatória sobre o homem do campo, concebido como um tipo inconsciente de si e da vida nacional, mediante um ensino adaptado ao meio geográfico e cultural” (Monarcha, 2007, p. 47).

Logo, se a educação destinada aos povos do campo na década de 1950 obedecia às demandas das políticas desenvolvimentistas com vistas ao crescimento econômico do país, seria conveniente afirmar que a Educação do Campo realizada após os anos 1990 foge deste contexto político e econômico? Compreendemos que não.

A resposta à esta pergunta está presente nos elementos contidos na reestruturação do sistema capitalista a partir dos anos 1970, que com o fim dos “anos dourados”, trouxe para o cenário econômico e educacional novas exigências de mercado e de formação dos trabalhadores, o que reflete na educação que se destinará aos povos do campo (Netto; Braz, 2006). Contraditoriamente, o período de crise econômica mundial que se instala, desencadeia a busca de novas formas de organização da produção e do trabalho, que num contexto de desemprego estrutural e de ampliação das influências dos organismos internacionais na definição das políticas econômicas e sociais dos países de economia capitalista periférica (Hobsbawm, 1994), difunde um discurso do consenso e da participação da sociedade civil, como estratégia de constituição de um novo modelo de Estado (Romero;

Noma, 2008). No entanto, o que se observa e ocorre após a década de 1980, com a redemocratização do país e mais fortemente após os anos 1990, com as novas direcionalidades para a educação providas dos organismos internacionais (Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas - ONU, UNESCO) para os países subdesenvolvidos, é a chamada dos setores da sociedade civil para participarem da construção da educação nacional retirando a responsabilidade do Estado pelo financiamento deste setor (Hidalgo, 2001).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apresentam os eventos e analisam os documentos dos organismos internacionais e nacionais, assim como dos intelectuais brasileiros que, durante os anos 1990, lograram constituir um consenso em torno de determinados princípios que passaram a direcionar as propostas educativas, dentre estes destacamos: a percepção de que os problemas econômicos e sociais podem e devem ser resolvidos na e pela educação, por meio da ênfase na relação entre educação e produtividade, e a necessidade de implementação de reformas educativas que formem para o trabalho e busquem a participação da sociedade civil nos processos de implementação destas políticas.

A análise das políticas educacionais implementadas na atualidade, permitem afirmar que, no âmbito da gestão dos sistemas de ensino, ocorrem processos concomitantes de centralização e descentralização destas políticas. Centralizam-se os mecanismos de definição e controle por meio da definição de orientações curriculares e da implementação de sistemas nacionais de avaliação e, descentralizam-se a execução e o financiamento dos projetos, por meio do discurso e implementação de formas de participação. A atuação de Organizações não governamentais - ONGs é estimulada como parte das estratégias de redefinição da atuação do Estado (Peroni, 2003; Romero; Noma, 2008).

Logo, considerando a *participação* dos movimentos sociais na reivindicação dos seus direitos de acesso a educação após os anos 1990, observa-se que a direção unilateral da educação é parcialmente descentralizada, favorecendo a participação dos movimentos sociais na reivindicação e na execução de projetos definidos pelos organismos internacionais e nacionais para os povos do campo, contribuindo para o que expomos acima como processo de, um lado, centralização, e de outro, descentralização dos processos educativos, contribuindo para a formação de um consenso entre os povos do campo e os dirigentes capitalistas (nacionais e internacionais). Logo, cria-se por meio desse falso processo de participação da sociedade civil, aqui representada pelos povos do campo, uma falsa liberdade de participação política nos processos decisivos da política educacional brasileira.

Se considerarmos que os movimentos sociais de luta pela terra iniciaram um processo de ampliação da construção da política pública no país, na medida em que reivindicam e participam dos processos de construção das políticas públicas destinadas ao campo, principalmente no que tange a educação, pode-se afirmar que esse processo de ampliação da política pública para a Educação do Campo, no entanto, não ocorre sem o embate das concepções a cerca da educação, pois esse embate está inserido numa relação de forças entre a sociedade civil (representando os interesses dos movimentos sociais) e o Estado (representante dos interesses do capital).

A construção do conceito de Educação do Campo nos anos 1990, diferente do conceito de Educação Rural praticada nos anos 1950, e que amplia a construção e a elaboração de políticas públicas pode ser fruto, segundo Costa (2010)

da crítica do modelo de campo e o que se implementava a partir da proposta da educação rural, é que nasce o conceito Educação do Campo

em oposição a essa maneira de organizar e pensar a educação nesse espaço, que deve ser visto como, não simplesmente de produção de mercadoria, mas, espaço de produção e espaço de vida (COSTA, 2010, p. 115).

Considerando a pertinência da participação dos movimentos sociais na construção do conceito de Educação do Campo e na reivindicação e elaboração das políticas públicas para a área da educação, seria correto afirmar que houve, a partir da década de 1990, uma ruptura com o projeto desenvolvimentista com vistas ao crescimento econômico do país nos moldes capitalistas, e, portanto, se constituiria em uma proposta contra-hegemônica? Respondendo a esta pergunta e retomando a pergunta feita inicialmente é possível afirmar que a Educação do Campo a partir dos anos 1990 possui elementos de continuidade com os projetos educacionais desenvolvidos nos anos 1950 para os povos do campo.

Costa (2010), no entanto, faz uma diferenciação dos projetos educacionais destinados às pessoas que viviam no campo na década de 1950 e as que vivem agora, após a década de 1990, afirmando que a

forma de educação sempre desenvolveu propostas educacionais para a formação de jovens sob a ótica das necessidades do agronegócio e à produção de matéria-prima para a indústria; assim, faz-se necessário uma educação que leve em consideração as demandas da pequena propriedade, ou da Agricultura familiar (COSTA, 2010, p. 26-7).

Logo, pode-se observar uma postura de análise do autor que compreende a Educação do Campo após os anos 1990 como uma ruptura, ainda que parcial, com o modelo antigo de educação destinado aos povos do campo nos anos 1950 e que agora, passaria a valorizar a agricultura familiar, como se esta, fosse descolada da sua condição de processo integrante da base econômica do sistema capitalista.

O mote das propostas para a Educação do Campo após os anos 1990 é a constituição de um modelo de desenvolvimento sustentável, com um caráter contra-hegemônico, por possibilitar a formação dos/as jovens agricultores a partir da realidade de vida social e econômica (o discurso do local e das especificidades). Observa-se esta proposta de modelo de desenvolvimento sustentável no Projeto Saberes da Terra (2005) e no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (2007), ambos difundidos por todo o território nacional.

No entanto, identificamos na origem da proposição de um modelo de desenvolvimento sustentável os interesses dos organismos internacionais, preocupados com a garantia da competitividade entre os países para manutenção dos níveis de crescimento econômico. No interior deste pensamento, os níveis de pobreza constituem entraves para o desenvolvimento econômico, na medida em que as classes que não tem acesso às condições mínimas de sobrevivência impossibilitam o desenvolvimento do país em bases modernas de competitividade. Para isso, a solução é proporcionar aos/as trabalhadores/as rurais uma forma barata e alternativa de aumentar o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH em algumas regiões do país, retirando do Estado a direcionalidade total deste processo e repassando aos/as próprios/as agricultores/as essa responsabilidade.

Para Oliveira (2008) a origem da proposta de um modelo de desenvolvimento sustentável, inicia em 1972 após a divulgação do relatório do Massachusetts Institute of Technology – MIT, pelo Clube de Roma, que atribui ao esgotamento dos recursos naturais a impossibilidade dos países em desenvolvimento manterem níveis de desenvolvimento econômico compatíveis aos dos países europeus e norte-americanos.



Em 1988, após o relatório citado acima, o Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente – PNUMA compõe uma equipe de estudiosos, que apresentam o relatório Brundtland. Neste, propõem a constituição de um novo padrão de consumo que possibilite a criação de um padrão de desenvolvimento que se dê a partir das formas de produção e consumo dos agentes locais como forma de preservação das futuras gerações.

Ainda nos anos 1970, em diferentes momentos, observamos a realização de conferências organizadas pela ONU, momentos estes, em que são divulgadas as publicações dos acordos resultantes destas. Nestes documentos apontamos que a questão ambiental e a redução dos níveis de pobreza são considerados elementos essenciais para a garantia do desenvolvimento econômico de um país.

A Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, constitui-se em um documento editado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente: “meio ambiente para o desenvolvimento”, e é fruto de um evento realizado em Estocolmo no ano de 1972. Neste documento, afirma-se que a maioria dos problemas ambientais existentes nos países em desenvolvimento são frutos do subdesenvolvimento econômico e que os esforços destes países devem dirigir-se para um tipo de desenvolvimento que preserve o meio ambiente (ONU, 1972).

A “Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento”, resultado de uma Assembléia Geral da ONU realizada em 1986, confirma o direito ao desenvolvimento, e que a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento é um direito humano inalienável, constituindo-se em “prerrogativa tanto das nações quanto dos indivíduos que compõem as nações” (ONU, 1986, p. 01). Esta declaração aponta a ação permanente dos Estados dos países em desenvolvimento, da cooperação internacional e da participação popular como cruciais ao incremento do desenvolvimento a partir da garantia dos direitos pela constituição de políticas públicas de educação, saúde, alimentação, habitação, emprego e distribuição de renda (ONU, 1986).

Em 1992 é publicada a chamada Agenda 21, pela Divisão para o Desenvolvimento Sustentável, do Departamento de Negócios Econômicos e Sociais da ONU, que é o resultado da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrido no Rio de Janeiro. O ponto de partida das recomendações nesta publicação é a previsão de que até no ano de 2025, 83% da população mundial estará vivendo em países em desenvolvimento, sem a garantia de produção de alimentos e outras commodities para estas pessoas. A proposição principal é a constituição de uma “agricultura e desenvolvimento rural sustentável” – SARD (Sustainable Agriculture and rural development), que implica na necessidade de ajustes na política agrícola, ambiental e macroeconômica dos países. As seguintes iniciativas são indicadas como necessárias:

educação, utilização de incentivos econômicos e o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, assegurando assim, uma oferta estável de alimentos nutricionalmente adequados, o acesso a essas ofertas por parte dos grupos vulneráveis, a produção para os mercados, emprego e geração de renda para aliviar a pobreza, e gestão dos recursos naturais e proteção ambiental (ONU, 1992).

Na Agenda 21 a “reforma agrária, a participação, a diversificação de renda, conservação da terra e um melhor manejo dos insumos” são definidas como instrumentos para a garantia da consolidação da SARD, e subordina este objetivo ao “apoio e participação das populações rurais, dos Governos nacionais, do setor privado e da cooperação internacional (...)” (ONU, 1992).

Identificamos novamente uma tríade composta pelos seguintes elementos: desenvolvimento econômico, redução da pobreza e preservação do meio ambiente na Declaração do Milênio, documento elaborado na Cimeira do Milênio que ocorreu na Assembléia Geral das Nações Unidas no ano de 2000, momento em que foram estabelecidos os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, dentre os quais destacamos a erradicação da pobreza extrema e da fome, a garantia da sustentabilidade ambiental e a criação da parceria global para o desenvolvimento (ONU, 2000).

Oliveira (2008) identifica o discurso do desenvolvimento local e solidário por parte do Governo Federal<sup>3</sup> e dos movimentos de representação dos agricultores<sup>4</sup>. O ponto de partida deste raciocínio reside na suposição da possibilidade de os sujeitos locais, decidirem sobre as questões fundamentais do desenvolvimento econômico. Esta proposta de desenvolvimento é apresentada como um aprofundamento da democratização da sociedade e da constituição de políticas públicas. Segundo este autor, estas propostas omitem o vínculo com a crise fiscal do Estado e com os processos de descentralização desencadeados como mecanismos de envolvimento e transferência de responsabilidades para a comunidade.

A partir da conceituação do dito “desenvolvimento local”, percebe-se uma tentativa de acerto entre os denominados “atores locais” para pensar o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, parece haver, correlato ao conceito de “desenvolvimento local”, a tentativa de veiculação de uma ideologia. No geral, uma ideologia burguesa de sociedade, hoje em sua fase neoliberal, de que é possível a “concertação social” e de que o desenvolvimento é o resultado dos esforços dos indivíduos isolados que, em comum acordo, podem definir o que se passa num determinado espaço geográfico (...) Fica clara, assim, uma das necessidades que hoje se tem devido à crise do Estado, que é de que a sociedade supostamente assuma o papel de planejador da realidade local. Com isso, há a veiculação da ideologia da descentralização, mas pelo viés do financiamento dos processos de desenvolvimento, antes pensado e articulado pelo Estado, agora pensado e articulado pelos denominados “atores locais” (Oliveira, 2008, p. 156-158).

Reafirmamos as inferências de Oliveira (2008) acerca desta questão e gostaríamos de indicar a análise crítica de Montaño (2002) acerca do padrão emergente de intervenção social, chamado de Terceiro Setor, que articula, num mesmo discurso, perspectivas liberais e críticas, que convergem para o esvaziamento do papel do Estado no processo de execução das políticas públicas.

Compreendemos, portanto, que longe de constituir-se como um fator de emancipação do homem do campo, a agricultura familiar é parte integrante do processo moderno de capitalismo, ao passo que ela integra o agronegócio. A análise sobre a agricultura familiar deste ponto de vista, leva em consideração o caráter econômico desta prática e não somente sua função de caráter social: produtora de relações sociais e culturais. Segundo Guilhoto, Ichihara, Silveira, et al, (2011) a agricultura familiar no Brasil já se configura como agronegócio familiar, na medida em que

a importância de uma atividade não se concentra apenas nela, mas também no que depende dela. Exemplificando, é como se uma atividade simplesmente deixasse de existir, além da ausência de sua produção, todos os setores que alimentam e são alimentados por ela seriam prejudicados, dada a interdependência existente entre as relações dos setores na economia (GUILHOTO; ICHIHARA; SILVEIRA; et al, 2011, p. 01).

Enquanto o agronegócio exporta a produção interna de alimentos para outros países a agricultura familiar complementa o sistema econômico produzindo alimentos para o mercado interno, logo, *esta última* é fator indispensável para aumentar os lucros com a exportação *daquele*. Não deixando de exportar toda a sua produção destinada ao mercado internacional para atender a demanda do mercado nacional, o agronegócio pode potencializar o lucro do setor agrícola. Segundo Toscano (2003), a agricultura familiar sustenta o consumo interno de alguns produtos, pois

Cerca de 60% dos alimentos consumidos pela população brasileira vêm desse tipo de produção rural e quase 40% do Valor Bruto da Produção Agropecuária são produzidos por agricultores familiares. Cerca de 70% do feijão consumido pelo país, alimento básico do prato da população brasileira vêm desse tipo de produção rural e quase 40% do Valor Bruto da Produção Agropecuária são produzidos por agricultores familiares. Vêm daí também 84% da mandioca, 5,8% da produção de suínos, 54% da bovinocultura de leite, 49% do milho e 40% de aves e ovos (TOSCANO, 2003, p. 02).

O Produto Interno Bruto – PIB gerado pelo agronegócio no Brasil correspondeu entre 1995 a 2005 cerca de 30% das riquezas econômicas produzidas no país, sendo que destas, 10% provinha da riqueza gerada pela produção familiar, ou seja, a agricultura familiar foi responsável por 10% do PIB da economia brasileira neste período (Guilhoto, Ichihara, Silveira, et al, 2011, p. 06). Os autores citados ressaltam que a agricultura familiar gera um “complexo econômico” rentável para o país, na medida em que essa modalidade de produção no campo contribui para: a produção do setor familiar, a demanda por insumos, a indústria de transformação da produção em bens manufaturados, as etapas de comercialização e distribuição de produtos e insumos. Para Guilhoto, Ichihara, Silveira, et al, 2011, p. 02, “todo esse conjunto de atividades é denominado agronegócio familiar”.

Na abertura da 34ª Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários - Expointer, ocorrida entre Agosto e Setembro de 2011 no estado do Rio Grande do Sul, a presidente Dilma Rousseff fala sobre a relação existente entre a Agricultura Familiar e o Agronegócio, enfatizando que juntos estes processos econômicos alavancam o crescimento econômico do país, na medida em que um alimenta o outro.

De acordo com esta análise, seria possível estabelecer uma relação entre agricultura familiar e agronegócio? É passível de afirmação que a Educação do Campo, atrelada a agricultura familiar, constrói a relação entre desenvolvimento econômico e educação na medida em que esta última, por meio de projetos, programas e políticas serve de base ideológica ao sistema capitalista na produção de alimentos para o mercado interno?

Estas indagações, no entanto, divergem da concepção de agricultura familiar contida nos cadernos pedagógicos dos/as educandos/as do programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, que considera a agricultura familiar como uma forma de resistência para a construção de uma nova cultura de agricultura sustentável no campo brasileiro, pois “a sobrevivência do agricultor familiar teria muito mais de resistência do que de funcionalidade à lógica de expansão capitalista” (PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA, Caderno 3, 2010, p. 149).

Esta concepção de agricultura familiar, como fator de emancipação do homem do campo, contribui para a construção de uma falsa ideia de liberdade e de conquista por parte dos movimentos sociais. Para estes, seria possível encontrar na agricultura familiar

horizontes econômicos, políticos e de realização pessoal (ProJovem Campo – Saberes da Terra, Caderno 1, 2010, p. 22).

Compreendemos que o processo de cooptação da agricultura familiar pelo agronegócio corrobora para a compreensão dos limites e capacidades dos movimentos sociais de imprimirem suas reivindicações e concepções de educação nas atuais políticas destinadas a este setor. Logo, a continuidade do caráter pragmatista da Educação Rural dos anos 1950 perpetua-se na Educação do Campo construída após os anos 1990 com a participação, direta e indireta, dos organismos internacionais, do Estado brasileiro, dos governos e da sociedade civil, representada nesta discussão, pelos movimentos sociais.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a retomada histórica, política e econômica dos fatores que influenciaram a construção da Educação do Campo no Brasil foi fundamental para explicitar o dissenso perdido na análise das políticas públicas destinadas aos povos do campo. Observamos que as influências internacionais construíram o discurso da educação para os povos do campo brasileiro, o que influenciou significativamente as ações desenvolvimentistas do Estado brasileiro nos anos 1950 e agora, após os anos 1990.

A partir desse estudo, compreendemos que os discursos sobre desenvolvimento sustentável e agricultura familiar são partes constituintes do sistema capitalista internacional e que nesse sentido, os movimentos sociais de luta pelo acesso a terra e a educação no campo, incorporaram esses discursos com certa ingenuidade e otimismo, pois acreditam serem estes, modelos de desenvolvimento contra-hegemônicos construídos dentro da própria estrutura do Estado capitalista. Sendo assim, observamos elementos de continuidade entre os projetos do Estado destinados para a educação aos povos do campo nos anos 1950 e agora, após os anos 1990.

Portanto, verificamos que da Educação Rural dos anos 1950 à Educação do Campo nos anos 1990, há uma ininterrupta relação entre educação e desenvolvimento do país e que os movimentos sociais após os anos 1990 incorporam o chamado Terceiro Setor da sociedade e acabam por assumir as responsabilidades do Estado em matéria de educação e desenvolvimento no campo.

Concluimos que existe uma confluência de objetivos e discursos entre os organismos internacionais e as políticas implementadas no Brasil para a Educação do Campo (aprovadas pelos movimentos sociais), que é a “redução da pobreza”. Se com distintos propósitos político-ideológicos, que não almejamos avaliar neste trabalho, mas, que permite-nos questionar as possibilidades deste projeto educativo constituir-se em estratégia de construção de um modelo de desenvolvimento contra-hegemônico.

### **Referências**

ALMEIDA JR. A. Os objetivos da Escola Primária Rural. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-35, 1944.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

EXPOINTER. 34ª Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=pQTgNYckWf8>>. Acesso em: 04 Set. 2011.

FIORI, José Luís. Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FOSTER, John Bellamy. Em defesa da história. In: WOOD, Ellen M & FOSTER, John B. *Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

GUILHOTO, J. J.M.; ICHIHARA, S. M.; SILVEIRA, F. G. et al. A importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A089.pdf>>. Acesso em: 05 Set. 2011.

HIDALGO, Angela M. Tendências contemporâneas da privatização do Ensino Público: o caso do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Angela M.; SILVA, Ileizi L. F. *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf)>. Acesso em: 26 Ago. 2011.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo, Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. O capitalismo contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao Ecletismo pós-moderno. 2008. 481 p. Doutorado em educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Pr.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Estocolmo, 1972. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Documents/MEUS%20DOCUMENTOS/projetos%20pesquisa/IC/organismos%20internaconais/Stockholm%201972%20-%20Declaration%20of%20the%20United%20Nations%20Conference%20on%20the%20Human%20Environment%20-%20United%20Nations%20Environment%20Programme%20\(UNEP\).htm](file:///C:/Users/user/Documents/MEUS%20DOCUMENTOS/projetos%20pesquisa/IC/organismos%20internaconais/Stockholm%201972%20-%20Declaration%20of%20the%20United%20Nations%20Conference%20on%20the%20Human%20Environment%20-%20United%20Nations%20Environment%20Programme%20(UNEP).htm)>. Acesso em: 25 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano. Agenda 21. Departamento de negócios econômicos e sociais. Divisão para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res\\_agenda21\\_14.shtml](http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_14.shtml)>. Acesso em: 25 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Declaração Sobre o Direito ao Desenvolvimento. Assembléia Geral da ONU. Nova York, 1986. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>>. Acesso em: 25 Ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Declaração do Milênio. Cimeira do Milênio. Nova Iorque, 2000. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 25 Ago. 2011.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A organização escolar no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização (1937-1955). In: \_\_\_\_\_ História da educação brasileira: a organização escolar. 16 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 127-150.

ROMERO, Ana Paula H.; NOMA, Amélia K. “Novos” movimentos da sociedade civil, no Brasil do século XX. In: AZEVEDO, Mario L. N. V. de Azevedo (org.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: \_\_\_\_\_. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 53-86.

TOSCANO, L. F. Agricultura familiar e seu grande desafio. Diário de Votuporanga, Ano 50, n. 12.769, 09 de Outubro de 2003, p. 02. Disponível em: <<http://www.agr.feis.unesp.br/dv09102003.htm>>. Acesso em: 12 Set. 2011.

UNESCO, OREALC. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Brasília: UNESCO, OREALC, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 24 Nov. 2011.

## Notas:

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora do Departamento de Pedagogia – DEPED, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Email: [angelamhidalgo@gmail.com](mailto:angelamhidalgo@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do 4º ano do curso de Pedagogia: Docência e Gestão Educacional, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e bolsista PIBIC/FA. Email: [fernandamikolaiczky@hotmail.com](mailto:fernandamikolaiczky@hotmail.com)

<sup>3</sup> O Governo Federal cria no interior do Ministério do Desenvolvimento Agrário a Secretaria de Desenvolvimento Territorial.

<sup>4</sup> Oliveira (2008) menciona: a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil - FETRAF-SUL/CUT, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA.

Recebido em fevereiro/2012  
Aprovado em abril/2012