

O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO: PARA ONDE APONTAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS?¹

Nair Casagrande
Universidade Federal da Bahia
ncasa@ufba.br

RESUMO:

O presente artigo apresenta o debate sobre a questão agrária no Brasil os quais retratam a brutalidade com que os povos do campo têm sido historicamente tratados desde a invasão portuguesa, e européia em geral, em terras latino americanas. A partir destes elementos, problematizamos em seguida o desenvolvimento da agricultura no Brasil buscando focalizar as políticas públicas de educação do campo. Posteriormente apresentamos o debate acerca das políticas públicas para a formação dos educadores no Brasil, as quais conseqüentemente também influenciam na especificidade da formação dos educadores do campo brasileiro.

Palavras-Chave: questão agrária, políticas públicas, formação de educadores, educação do campo

FOR RURAL AREAS OF BRAZIL: WITH RELATION TO FEDERAL POLICIES IN THESE AREAS

ABSTRACT:

This article covers the debate on the agrarian issue in Brazil, describing the brutality suffered by rural people since the Portuguese and other European colonisers invaded Latin America. In this context, we discuss the development of agriculture in Brazil, with a focus on an Educational Policy that is designed for the rural population. The curriculum should address the issues pertaining to life in the country. Subsequently, we present a debate concerning the policies currently in development for the training of Teachers in Brazil, and the negative effect the current system has on the Rural Areas.

Key words: agrarian question; public politics; educator's formation, rural education

A consolidação do monopólio da terra no Brasil teve seu início já antes da descoberta do país. Aquilo que posteriormente seria descoberto já havia sido dividido entre os Reinos de Portugal e da Espanha pelo papa Alexandre VI, a partir do tratado de Tordesilhas (1494), através do qual parte do território que seria o Brasil havia ficado com Portugal. Tendo as futuras terras brasileiras permanecido sob o monopólio da coroa Portuguesa, somente o seu Rei tinha poderes para doá-las. Assim, após a descoberta do território, o poder real era quem doava as terras àquelas pessoas que, segundo os critérios reais, eram delas merecedoras.

Durante o período de colonização, com o objetivo de superar a carência de pessoal e capital no processo de ocupação e exploração da colônia, Portugal transferiu os encargos de colonização a particulares. Através do sistema denominado Capitanias Hereditárias, o

Brasil foi então dividido em quinze lotes de terra que foram doados a doze fidalgos da coroa portuguesa. Deste modo, surgia a forma como a terra no Brasil ficou dividida entre os nobres e os homens ligados diretamente à corte, constituindo assim grandes extensões pertencentes a uma única pessoa.

A partir daí, os donatários deram continuidade à colonização também através da doação de grandes extensões de terras a particulares no chamado Regime de Sesmarias. Assim, vinha se consolidar a estrutura fundiária da grande propriedade, já que os donatários e fidalgos, com suas grandes propriedades, afirmavam seu poder político enquanto proprietários. Com isto, surgem os grandes latifúndios escravistas com fins voltados à exportação, submetidos aos interesses da metrópole; onde os ganhos de produtividade, passam a depender da contínua ocupação de novas terras. Esta gênese do processo colonial se consolidou como herança social que ainda hoje está enraizada na constituição da sociedade brasileira.

Passados mais de cinco séculos desde este período, contemporaneamente a reestruturação econômica mundial tem apontado caminhos que visam reforçar os pilares do sistema econômico e incrementar os âmbitos do mercado, buscando passar para este também a responsabilidade de gerenciar serviços que até então vinham sendo organizados e mantidos pelo Estado.

Estes serviços, considerados básicos na estruturação de qualquer sociedade e fundamentais para a manutenção digna da vida humana, passam também a ser administrados pelo mercado, visando aumentar os lucros dos donos de capitais, bem como a manutenção do histórico domínio das minorias sobre as grandes majorias. Como nunca na história, perdem-se direitos e conquistas e destrói-se o que garante a vida, o emprego, que é a forma de estruturar o trabalho na sociedade capitalista.

A relação Estado-Sociedade foi erguida, nos últimos séculos, em algumas realidades dos países mais ricos, de forma a firmar direitos e conquistas que garantem a vida digna dos cidadãos. Direitos e conquistas firmadas nas constituições e leis gerais que regulamentam a vida. Necessidades básicas, como educação, saúde, comunicação e energia vinham sendo efetivadas através de serviços organizados e prestados pelo Estado, de forma a buscar a garantia destes para toda a população. Esta relação está sendo destruída, ao invés de ser consolidada e ampliada.

Assim, para manter taxas de lucros, manter a propriedade privada e baratear os custos do trabalho reforma-se o Estado, passando do "Estado-de-Bem-Estar Social" para o "Estado mínimo", ou seja, o Estado desresponsabilizado. Tudo isto vem acentuando o contingente de excluídos, pois cada vez mais o emprego também vem sendo destruído. É importante ressaltar que o Estado de Bem Estar Social se efetivou apenas em alguns poucos países mais ricos do mundo capitalista.

Neste contexto, o Estado se constitui enquanto um instrumento que medeia a relação destrutiva do capital sobre o trabalho, ou seja, conforme aponta Engels (1982) o Estado existe para gerenciar os interesses da burguesia, e a necessidade de sua existência nasce dos limites estabelecidos da exploração de uma classe sobre a outra. Quando os interesses irreconciliáveis não conseguem mais se manter em seus devidos lugares, aparece a figura do Estado, garantindo que as condições para a conciliação se estabeleçam².

Na seqüência das implementações do liberalismo econômico, o denominado neoliberalismo, altamente destruidor e privatizante, desregulamentador e flexibilizador, o Brasil vem implementando ações para que se efetive na prática o domínio do mercado sobre todos os âmbitos possíveis. Neste rumo, as vias têm sido as séries de reformas em andamento propostas pelo atual governo e as políticas privatistas implementadas por medidas provisórias, projetos de lei e programas de governo.

Para Netto (1995, p.77), o neoliberalismo apóia-se no arco ideo-teórico polarizado por Hayek e Friedman, baseando-se em “uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia”, caracterizando-se como implementador de políticas do mínimo para as áreas sociais e do máximo para a proteção dos interesses do capital.

No que diz respeito à questão agrária no Brasil, sua reforma vem sendo historicamente pauta das discussões sociais no país, com maior ou menor ênfase conforme os específicos momentos históricos. Entretanto, inserida neste contexto mais amplo, esta vem sendo alvo do conjunto das relações sociais de poder enraizadas no cerne da sociedade brasileira.

A reforma agrária, perpassando a ação tanto da política fundiária como da política agrícola, segundo Cintra (1999), localiza-se no âmbito da política agrária (política pública voltada para o campo) enquanto instituição da mudança da estrutura fundiária através da alteração da estrutura de posse e o uso da terra, no sentido de democratizar a propriedade da terra com o objetivo da melhoria da vida do homem no campo. Ressaltamos que, além da mera redistribuição de terras, são necessárias as condições de infra-estrutura produtiva e social das comunidades instaladas no campo.

Dados das últimas décadas, em relação ao êxodo rural, demonstram ser evidente o descrédito que as políticas agrárias vêm tendo ao longo de sua história no Brasil. A este fato soma-se a expansão das atividades industriais em grandes centros, que dá início ao processo de urbanização no Brasil e que começa a partir da década de 1930, atraindo trabalhadores das áreas rurais, que vêm na cidade a possibilidade de rendimentos maiores e melhores recursos nas áreas de educação e saúde.

Conforme Silva (1988), nos anos de 1990, o cenário político brasileiro quanto à questão agrária, novamente não diferiu muito das épocas de crise anteriores, apresentando-se apenas com novas peculiaridades, tal como podemos sua expressão no índice da população urbana que, em 2000, subiu para 81,25%³.

Em relação à concentração fundiária no país, o último censo agropecuário do IBGE, realizado ainda em 1996, mostra seu aumento. Se em 1970, os estabelecimentos com mais de mil hectares representavam 0,7% do total e detinham 39,5% da área, entre 1995 e 1996 representam 1%, acumulando 45% da área.

Com isso, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, passam a surgir no país diversos focos de ocupações de terras, bem como de agências ligadas às causas agrárias, como o INCRA ou agências bancárias no sentido de pressionar o governo para o atendimento destas questões. Recoloca-se com mais vigor a bandeira da reforma agrária em pauta, representando os diversos movimentos de trabalhadores rurais.

Isto expressa uma realidade onde as diversas propostas governamentais de reforma agrária nas últimas décadas (1964-2003), conforme Carvalho (2004), têm apresentado intenções predominantemente reformistas, atendendo apenas as pressões dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo e da cidade. Isto também se explica pelo fato de a reforma agrária não ser vista, pelas classes dominantes do país, como necessária para a expansão do capitalismo no campo ou para o fortalecimento do mercado interno.

Frente esta condição brasileira, no período em que o presidente Lula fora eleito para o seu primeiro mandato, que iniciou em 2003, Coggiola (2007, p. 26) afirma que a mais esperada das reformas era a reforma agrária enquanto uma estratégia para superar a crise social, visto que prometeu realizá-la através da ampliação da política de crédito fundiário, da formação de cooperativas e da intensificação da economia de solidariedade. O ‘Programa Fome Zero’, lançado ao início de seu governo, que se propôs a garantir

comida em quantidade e qualidade para aproximadamente 44 milhões de pessoas, teria êxito somente se apoiado pela reforma agrária. Era um compromisso de campanha do governo Lula presidente.

Contudo, para Carvalho (2004), a proposta do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), anunciado em novembro de 2003, pelo governo Lula, em seu comportamento, não destoou dos governos anteriores de José Sarney, Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Em maior ou menor intensidade, estes governos têm apresentado políticas de caráter neoliberal com a prioridade absoluta para os direitos do capital, para a mistificação das relações econômicas e a responsabilização do indivíduo frente ao capital, a abertura de novos espaços para a valorização do capital e a responsabilização dos países dependentes pelos efeitos da desordem financeira internacional.

Em artigo publicado em janeiro de 2006, intitulado *O governo Lula fracassou na reforma agrária*, o pesquisador Juliano de Carvalho Filho⁴, professor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), ratifica a posição do Movimento Sem Terra em relação ao governo Lula, afirmando que os números divulgados não estão de acordo com a realidade e não representam um efetivo processo de Reforma Agrária. Conforme o pesquisador

A análise dos dados disponíveis confirma a crítica ao governo. Das 127,5 mil famílias consideradas assentadas em 2005, apenas 45,7% o foram em áreas de reforma agrária. O restante 54,3% refere-se a assentamentos ou reordenação de assentamentos em terras públicas. Os dados também mostram que grande parte dos assentamentos ocorre em áreas de fronteira agrícola, seguindo o comportamento de governos anteriores. O geógrafo Bernardo Mançano, da UNESP, com as informações do Banco de Dados de Luta pela Terra, prova que nos três anos do governo Lula apenas 25% das famílias foram assentadas em terras desapropriadas.

A reforma agrária no governo Lula não tem capacidade de alterar a estrutura fundiária. Os únicos resultados positivos se referem ao Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), o que é pouco para sustentar a afirmativa de que reforma agrária de qualidade está a ser efetivada. O que ainda diferenciava o governo Lula dos demais era a sua postura em relação aos movimentos sociais. Agora, nem isso. Sua política é inócua ao latifúndio. Não atinge o monopólio da terra. (CARVALHO FILHO, 2006, sp).

Estas afirmações também podem ser respaldadas no texto que trata da política agrária nos três primeiros anos do governo Lula⁵, elaborado no Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC) por Barbosa Junior (2006). O texto aponta como questão de fundo para analisar essas políticas a seguinte problemática: *como a reforma agrária, central na agenda política da esquerda brasileira e do PT em particular, assumiu no atual governo um lugar absolutamente residual e periférico?*

Os dados acerca da reforma agrária nos governos FHC, que governou o Brasil de 1994 a 2002, e Lula, presidente do país no período de 2003 a 2006 e reeleito até 2010, demonstram que, em comparação entre os dois governos, os números de famílias assentadas e de terra obtida não foram significativamente ampliados no governo Lula, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 4. Famílias Assentadas e Obtenção de Terras – 2000/2002 e 2003/2005

<i>Período</i>	<i>Famílias Assentadas</i>	<i>Desapropriação</i>	<i>Compra e Venda</i>	<i>Arrecadação</i>	<i>Reconhecimento</i>
<i>2000 - 2002</i>	<i>218.921</i>	<i>2.135.423,00</i>	<i>118.137,29</i>	<i>993.402,39</i>	<i>2.929.938,12</i>
<i>2003 - 2005</i>	<i>245.061</i>	<i>1.957.762,65</i>	<i>181.962,93</i>	<i>5.811.306,85</i>	<i>11.281.245,43</i>

Fonte: BARBOSA JUNIOR, Jair. Reforma agrária no governo Lula: residual e periférica. Nota técnica nº 105, Instituto de Estudos Socioeconômicos, março de 2006.

Ainda segundo Barbosa Junior (2006), a lógica da política de reforma agrária preconizada pelo PT e demandada pelos movimentos sociais é invertida, aumentando-se o peso do instrumento de compra e venda, reduzindo-se o peso do instrumento de desapropriação e jogando-se, agressivamente, com os instrumentos de arrecadação e reconhecimento. Esse último elemento significa, na prática, que o governo reconhece assentamentos já realizados pelos Estados. Isso significa que parte considerável dessas 245 mil famílias não foi assentada em novos projetos, nem tampouco em terras oriundas de desapropriação. E se for levado em consideração que, no universo de 4,5 milhões famílias, foram assentadas entre 400 mil a 530 mil, significa dizer que foram beneficiadas entre 8,89% e 11,78% do total, o que está muito aquém das necessidades da classe trabalhadora brasileira.

Esta atual realidade evidencia o predomínio de um dado projeto que não vem atendendo aos interesses e reivindicações das massas camponesas e trabalhadoras. Ao contrário, vem dando prioridades à concentração da terra, à industrialização da agricultura e ao mercado agrícola, concentrando também, cada vez mais, a renda no país e demonstrando um confronto entre distintos anseios e projetos de classe.

Este confronto de projetos antagônicos, frente às contradições expressas no atual governo, e especificamente no desenvolvimento de sua política agrária, pode ser perfeitamente observado tanto pelo montante de verbas públicas liberados para a agricultura familiar quanto nos bastidores das articulações políticas desenvolvidas no parlamento brasileiro.

Em relação às verbas públicas liberadas, conforme MERLINO & CASIRAGUI⁶,

De acordo com dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na agricultura familiar a relação custo-benefício muito mais vantajosa para o país. Ela é responsável por 70% da produção de alimentos no país. No entanto, em 2006, o setor recebeu somente R\$ 20 bilhões em financiamentos do governo federal. Já o agronegócio, arrecadou quase R\$ 80 bilhões em renegociação de dívidas - muitas, inclusive, que perduram há 25 anos. (2007, s.p.)

Deste modo, podemos confirmar que a propriedade da terra no Brasil, desde seu descobrimento até os dias atuais, não sofreu nenhuma significativa alteração no sentido de modificar a grande concentração de terras. Ao contrário, apenas contribuiu para o acirramento da concentração de renda no país, bem como para o alastramento da miséria e da pobreza de seu povo, reforçando a hegemonia do projeto societário que não atende os interesses dos trabalhadores em geral e, especificamente, daqueles que vivem no campo. Porém, esta história não deixou, e não tem deixado, de ser marcada pelo seu contraditório nas suas várias dimensões.

Este contraditório, que tem a sua expressão na luta social do campo, através dos *movimentos sociais populares do campo*⁷, apresenta também seus distintos projetos societários para o campo brasileiro: um dos quais, atualmente hegemônico, prima pela propriedade privada dos meios de produção, a não socialização dos bens produzidos coletivamente, o não planejamento da produção, e a despreocupação total em relação à destruição do meio ambiente. O outro, o projeto, defendido pela classe trabalhadora/camposina, que almeja a socialização dos meios de produção, a distribuição igualitária dos bens produzidos coletivamente, a produção com base em um planejamento que vise atender às necessidades e demandas sociais e, ainda, busca recuperar a interação homem/natureza, também a partir da preservação do meio ambiente enquanto base de manutenção da vida humana. Estes distintos projetos podem ser sintetizados da seguinte forma:

Podemos distinguir, portanto, considerando os projetos societários em confronto, os modelos de desenvolvimento do campo e da agricultura que estão interligados a esses projetos: o campo do agronegócio; e o campo da agricultura camponesa.

No que diz respeito ao campo do agronegócio, este, segundo Molina & Jesus (2004), é o modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Sua característica é a intensificação da utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos para maximização dos lucros através da extração da mais-valia [produz mais em menor tempo, bem como produz mais em menores áreas], considerando improdutivos os sistemas que não operam nesta lógica.

Por sua vez, o campo da agricultura camponesa, é contrário à lógica do agronegócio, não sendo adepto do produtivismo. Caracteriza-se por produzir alimentos no uso múltiplo dos recursos naturais (contrário à monocultura). Segundo Molina & Jesus (2004), “[...]. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores.” (MOLINA & JESUS, 2004, p.73).

Estes projetos são colocados à prova quando são confrontados com as necessidades dos seres humanos, conforme o documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), em 2006, sobre a redução da fome no mundo,

La concentración del hambre en zonas rurales indica que no es posible una reducción sostenida del hambre sin poner un énfasis especial en el desarrollo agrícola y rural. Aquellos países que han logrado reducir el hambre, no sólo han experimentado un crecimiento económico general más rápido, sino que además han conseguido mayores ganancias en la productividad agrícola que aquellos países que han experimentado retrocesos o un estancamiento. En consecuencia, las inversiones en agricultura y, en términos más generales, en la economía rural, constituyen a menudo un requisito previo para una reducción acelerada del hambre. El sector agrícola tiende a ser el motor de crecimiento para las economías rurales en su conjunto, y los incrementos de la producción agrícola basados en la productividad pueden hacer aumentar la oferta de alimentos y reducir su precio en los mercados locales, incrementar los ingresos agrícolas y mejorar la economía local en su conjunto, creando una demanda para los bienes y servicios producidos en el país (FAO, 2006, p.04).

Ainda, conforme o referido relatório, dentre os países que ultrapassaram os objetivos de redução da fome, encontramos, na região da América Latina e Caribe, Peru,

Guiana e Cuba. Este último, mesmo frente a todos os embargos políticos e econômicos que vem sofrendo, nos demonstra que a alteração da produção da vida naquele país, mesmo frente suas possíveis contradições, aponta para a possibilidade de materialização de relações de produção, e também de apropriação, coletivas; já que apresenta bons índices em diversos outros setores sociais, tal como saúde, educação etc.

Evidencia ainda que não bastam apenas políticas agrárias pois, no atual sistema, estas têm tido apenas cunho reformista e apaziguador dos conflitos visando atender aos interesses das elites nacionais e internacionais. Ao contrário, são necessárias, enquanto base fundamental para a transformação da desigualdade social, ações que atuem sob o eixo do rompimento com o pilar central do capitalismo, ou seja, com a propriedade privada.

A partir destes elementos introdutórios sobre a questão agrária no Brasil, os quais retratam a brutalidade com que os povos do campo têm sido historicamente tratados desde a invasão portuguesa, e européia em geral, em terras latino americanas, problematizaremos a seguir o desenvolvimento da agricultura no Brasil buscando focalizar as políticas públicas de educação do campo. Em seguida apresentamos o debate acerca das políticas públicas para a formação dos educadores no Brasil que também influenciam a especificidade da formação dos mesmos para o campo brasileiro.

O desenvolvimento da agricultura no Brasil e as Políticas Públicas de Educação do Campo

Desde o período que envolveu o princípio da industrialização no Brasil, nos idos do final do século XIX e início do século XX, a escolarização passou a ser vista como alavanca para o progresso com perspectivas de um projeto social que visava através da instrução, formar o cidadão cívica e moralmente de forma a contribuir para que o país se tornasse uma nação progressiva.

Para Leite,

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (2002, p.28).

No que diz respeito às constituições brasileiras frente à educação, conforme relatório do Ministério da Educação (MEC) acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁸, todas elas contemplaram a educação escolar, em especial de forma mais abrangente a partir de 1934. Mesmo considerando-se o país com uma origem eminentemente agrária, já a educação rural não fora mencionada nos textos anteriores de 1824 e 1891, evidenciando tanto o descaso dos dirigentes com a educação do campo, bem como os resquícios de matrizes culturais ligadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (2001, p.07).

A primeira constituição, de 1824, encontrava-se num contexto onde a demanda escolar que se constituía era originária das chamadas classes médias emergentes para as

quais a educação escolar era percebida como um fator de ascensão social e de inserção nas ocupações de um principiante processo de industrialização. Quanto à população residente no campo, a realidade caracterizava-se de forma diferenciada. A não existência de uma consciência acerca do valor da educação no processo de garantia de uma suposta cidadania, acompanhada do uso de técnicas arcaicas de cultivo que não lhes exigia nenhum tipo de preparação, nem sequer a alfabetização, foram fatores preponderantes para a não existência de uma proposta de educação escolar que atendesse aos interesses dos camponeses (MEC, 2002, p. 09)

Segundo o relatório do MEC (2002, p.09), somente no início do século XX, que a educação rural aparecerá nos ordenamentos jurídicos brasileiros, expressando o debate daquele período que se dava na sociedade em relação à importância da educação como modo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Estas preocupações mostraram-se em anais dos seminários e congressos rurais daquele período, tal como o 1º. Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, de 1923.

O período que envolve o decorrer de 1933 a 1955, também se mostra de grande importância para o estudo da questão agrária. Aqui ocorre a consolidação do setor industrial no país, onde a indústria passa gradativamente a assumir o comando do processo de acumulação do capital, ou seja, o país vai deixando de ser eminentemente agrícola. Tais transformações terão diversos impactos quanto ao que se refere à questão agrária brasileira.

Uma característica da industrialização neste momento é que ocorre uma concentração dos investimentos em determinadas regiões em detrimento de outras. Deste modo, algumas regiões permaneciam especializadas na produção de produtos primários (regiões norte-nordeste); enquanto outras avançavam nas novas atividades industriais (centro-sul, especialmente São Paulo). Acentuam-se, com isto, as disparidades regionais já existentes como, por exemplo, os desníveis no desenvolvimento econômico e social entre estas duas regiões do país.

Estimula-se, desta forma, a produção interna de produtos, substituindo as importações. Além disso, com a necessidade da produção mais sofisticada, como aparelhos eletrodomésticos, carros, entre outros, pressiona-se a implantação da indústria pesada como siderurgia, petroquímica e material elétrico. Esta implantação se dá eminentemente no período de 1955 a 1961.

A instauração do governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, traz consigo uma nova forma interpretativa do processo produtivo e econômico de cunho nacionalista, centrado na visão conservadora, visando um processo industrial de base, isto é, de bens de produção.

A educação urbana foi inserida neste ideário como suporte para a industrialização voltada para a capacitação profissional frente às novas possibilidades do mercado, enquanto que o processo escolar rural inicialmente foi mantido, de certa forma, inalterado e acirrando uma visão dualista entre cidade e campo (LEITE, 2002, p.30).

O texto da terceira constituição brasileira, de 1934, expressará então este contexto marcado também pelas idéias do Movimento Renovador, sintetizada no Manifesto dos Pioneiros⁹, bem como por uma nova correlação de forças instalada naquele período a partir das insatisfações de vários setores da população tais como cafeicultores, intelectuais, classes médias e massas populares urbanas.

Apresentando grandes inovações em relação aos anteriores, o texto constitucional de 1934 firmou a concepção do Estado educador e também atribuiu, às três esferas do poder público, responsabilidades com a garantia do direito à educação. Além disto, previa o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas e a instituição dos Conselhos de Educação com incumbência relativa à assessoria dos governos, à elaboração

do plano de educação e à distribuição de fundos especiais (MEC, 2001, p. 11). Esta Lei finalmente expressou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo assegurando financiamento específico para a realização do ensino nas zonas rurais com no mínimo vinte por cento das cotas destinadas pela União à educação no respectivo orçamento anual, conforme consta no seu Artigo 156.

Em 1937 tivemos a quarta constituição da história brasileira decretada pelo então presidente Getúlio Vargas, no mesmo dia em que se implantava no país a ditadura do Estado Novo, transcorrida até 1945. Com sua essência autoritária e centralista em que, no aspecto político-administrativo, cabia ao presidente da República a nomeação das autoridades estaduais, os interventores aos quais cabia nomear as autoridades municipais, o documento sinaliza para a importância da educação profissional num contexto da indústria nascente. Esta modalidade era destinada às classes menos favorecidas, sendo dever do Estado que deveria fundar institutos de ensino profissional e subsidiar aqueles de iniciativa privada e de outras esferas administrativas.

O artigo 132 do texto destaca a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude. Em 1946, o Decreto Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, se referia à lei Orgânica do Ensino Agrícola e tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura (MEC, 2002, p. 14).

Ainda, neste ano, era criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural numa busca governamental de expansão do ensino e preservação da arte e do folclore rurais explicitando o papel da educação com canal de difusão ideológica, alfabetizando sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (Leite, 2002, p.30).

Outro marco da escolarização rural no período do Estado Novo se deu em 1942, a partir do VIII Congresso Brasileiro de Educação, onde se enfatizaram as orientações nacionalista-burguesas do Estado Novo. Num quadro do país que demonstrava o elevado número de analfabetos existentes na zona rural, a redução da produção agrícola frente à escassez de mão-de-obra devido os movimentos de migração, e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da nação, a educação rural era vista como essencial para a manutenção do *status quo* da sociedade e do Estado.

Já em meados da década de 1940, como resultado das discussões e proposições da década anterior, sob as influências da política externa dos Estados Unidos observamos a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que tinha como principal objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e desenvolvimento das comunidades campestres caracterizando um convênio assistencial para a educação das massas camponesas. Dentre os projetos propostos pela CBAR encontramos a criação de Centros de Treinamento para professores especialistas que passariam as informações técnicas aos agricultores, a realização de debates, seminários e encontros e, ainda, a criação e implantação dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (Leite, 2002, p.32).

Na constituição de 1946, que remonta às diretrizes da Carta de 1934, somadas às demandas daquele momento histórico, o campo da educação dá importância à descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vinculando recursos às despesas com educação e assegurando a gratuidade do ensino primário.

Segundo Relatório do MEC, o texto retoma o incremento ao ensino na zona rural, já exposto na Constituição de 1934, porém se diferencia ao transferir às empresas privadas, incluindo as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento (2002, p.16).

Outro aspecto destacado pelo relatório acerca da legislação de ensino presente na Constituição de 1946 é que esta “[...] retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores,

excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos aponto de emprestar-lhe status constitucional”.(MEC, 2002, p. 17)

Durante a década de 1950 foi editada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR) os quais desenvolveram projetos para a preparação de técnicos para a educação de base rural bem como de programas de melhoria da vida na zona rural em áreas como saúde, trabalho associativo e economia doméstica. Para Leite, a filosofia da CNER limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação visto que não trouxe a tona dos verdadeiros problemas do mundo rural. (idem, p. 37).

A perspectiva do desenvolvimento comunitário embutido nestes programas traduzia nada mais do que uma tentativa de modernização do campo submetida a uma política de internacionalização da economia brasileira e aos interesses monopolistas das grandes empresas voltadas à produção de bens de consumo para a produção agrícola. Com isto, o trabalho educativo desenvolvido pela CNER “[...] desconsiderou as contradições naturais dos grupos campestres, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais” (LEITE, 2002, p.37).

Além disto, “[...] É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados” (Leite, 2002, p. 37).

Encaminhadas soluções para o problema da ‘modernização’ do país, a década de 1960 se apresenta com o predomínio da industrialização na agricultura. Instalam-se fábricas de máquinas e insumos agrícolas como indústria de tratores, equipamentos agrícolas, fertilizantes químicos, rações, entre outros.

Com isto, conseqüentemente, era preciso criar um mercado consumidor para estes produtos, onde o Estado, atendendo tais interesses, implementa um conjunto de políticas agrícolas a fim de estimular a aquisição e consumo deste novo ramo de produção industrial, o que impulsionou a incorporação de novas tecnologias na produção rural.

Entre algumas das transformações ocorridas, ressaltam-se a ampliação do mercado consumidor interno para a indústria; a transformação nas atividades agrícolas onde as fazendas precisavam produzir para alimentar as cidades agrícolas e não apenas para exportação; houve uma espécie de especialização da produção, demonstrando uma transformação qualitativa interna às propriedades, bem como, na concepção de produção agrícola que agora não mais precisava produzir adubos ou instrumentos de trabalho, ficando isto a encargo da indústria.

Na verdade, a própria agricultura se industrializou, seja como produtora de matéria-prima para as indústrias, ou como consumidora de produtos industrializados.

Esta década traz a tona uma época de crise na educação brasileira em decorrência do prolongado debate sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, que decorreu desde 1948 até 1961.

Nesta nova legislação educacional a escola fundamental da zona rural foi deixada sob responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isto, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deterioração e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos.

Neste contexto, agrava-se a questão agrária. Conforme Silva (1980, p.39), o número de famílias ocupadas em atividades não agrícolas, durante a década de 60, quase duplicou. De 6,7 milhões em 1960, este grupo ampliou-se para 11,2 milhões em 1970.

Como em todo o mundo capitalista, aponta Silva, *a ampliação do mercado interno para a industrialização brasileira se fez através da proletarianização dos camponeses, através de sua expropriação como produtores, convertendo-os em miseráveis 'bóias frias'*. (SILVA, 1980, p.42).

Dentre os principais efeitos deste modelo de modernização, podemos levantar a explosão demográfica nos centros urbanos, através da expulsão da grande massa de trabalhadores rurais do campo; o agravamento da concentração de renda e da pobreza absoluta no país; bem como a concentração da estrutura fundiária.

Conforme Silva (1994 apud CINTRA, 1999, p. 24), “Em meados da década de 1950, quando a discussão da reforma agrária surge no debate político e acadêmico, argumentava-se que o atraso na agricultura se tornaria um empecilho ao desenvolvimento econômico, entendido como sinônimo da industrialização do país”. Assim, a reforma agrária era vista como um pré-requisito necessário ao desenvolvimento econômico.

Já no início dos anos de 1960, a partir do crescimento dos movimentos populares e suas pressões realizadas, são tomadas algumas medidas como respostas às estas pressões. Contudo, estas permaneciam com o objetivo central do desenvolvimento econômico e com a finalidade de modernizar os latifundistas impedindo totalmente o crescimento das lutas dos camponeses que vinham construindo sua organização com maior ênfase a partir de meados da década de cinquenta.

No entanto, com o objetivo de frear as forças progressistas no país, impõe-se o golpe militar em 1º. de abril de 1964, representando uma união de forças entre a burguesia industrial, financeira e agrária, as quais sempre buscaram manter inalteradas a estrutura fundiária no país.

A reforma agrária concebida na ditadura militar esboçava um cunho reformista e distributivista, intensificando a luta pela terra neste período, onde as únicas desapropriações efetuadas foram exclusivamente para diminuir os conflitos ou realizar projetos de colonização.

No campo da educação, as décadas de 1960/1970 tiveram a marca do

[...] Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida (LEITE, 2002, p.43).

A Carta Constitucional de 1967 permanece com a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem ensino primário gratuito de seus empregados e filhos destes. Ao mesmo tempo, tal como nas cartas de 1937 e 1946, determinava que apenas as empresas comerciais e industriais, excetuando-se as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Novamente as empresas agrícolas ficavam isentas dessa obrigatoriedade.

Alcançando altos índices nos anos de 1970, o analfabetismo tornava-se uma chaga na sociedade brasileira. Este contexto levou o governo a editar novas proposições para a educação através do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para o período de 1975/1979 e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) para o período de 1980/1985 que vieram dar suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do Ministério da Educação tais como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (Pronasec) para o meio rural, o EDURURAL e o MOBREAL (Leite, 2002, p.48).

O PSECD visava à expansão do ensino fundamental nas escolas do campo, além da melhoria de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar de forma a

valorizar a escolar rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural das comunidades agrícolas.

Porém, para Leite,

[...] em raros momentos o plano considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural. Mais uma vez, a resolução dos problemas básicos que afligiam a escolaridade dos rurícolas foi omitida. Também não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multiseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável (2002, p.50).

Ainda, o EDURURAL instalado no nordeste do Brasil também no final do período militar, entre 1980 e 1985, tinha como principal objetivo a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino através da melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, tratava-se de um programa que atingia tanto a educação no meio urbano quanto no meio rural, buscando repassar projeto social e político do governo federal com eixo centrado na questão econômica e política do regime, através da promoção do aumento e aceleração da produção, mas sem na verdade promover o avanço mais amplo da classe trabalhadora.

A continuidade do avanço da modernização da agricultura no Brasil, considerada “modernização conservadora”, veio aprofundar a concentração fundiária e a proletarianização intensiva da zona rural. Segundo Cintra (1999, p.27), entre as décadas de 1960 e 1980, cerca de 28 milhões de pessoas largam o campo em direção à formação dos grandes bolsões de miséria nas periferias urbanas, aumentando também o contingente de mão-de-obra reserva para as indústrias em consolidação no período.

Neste processo, o Estado brasileiro destaca-se com um importante papel, durante a ditadura militar, de impulsionamento do capitalismo no campo; onde a sobreposição da agricultura empresarial ampliou a exploração dos trabalhadores rurais, bem como a expropriação dos pequenos produtores rurais.

Ainda, em 1970, o governo militar fundiu o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), órgão responsável pela política agrária, e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA); os quais havia substituído a Superintendência da Política Agrária (SUPRA), criada no governo democrático de João Goulart (1961-1964).

Desta fusão, originou-se o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que vigora até hoje nos assuntos referentes à questão agrária. Segundo Fernandes, “[...] essa mudança representou o fortalecimento dos grandes grupos econômicos que controlavam os projetos de colonização” (1998, p.10).

A partir da década de 1970, os efeitos resultantes deste direcionamento político dado pelos militares, vêm à tona aliados às contradições deste modelo e à crise econômica e política, impossibilitando a manutenção da repressão sobre a organização da classe trabalhadora.

Nas diversas partes do país, explodem as reivindicações dos trabalhadores, tanto dos setores urbanos como rurais; o que também impulsionou a ebulição de lutas sociais que, em alguns casos, retomaram a organização de sujeitos coletivos tanto no campo quanto nas cidades. Dentre estes podemos citar a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), fundado oficialmente em fevereiro de 1980, e a criação do Movimento dos

Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) a partir de 1979, com sua oficialização em janeiro de 1984 com a realização do 1º. Encontro Nacional, em Cascavel, Estado do Paraná. Este Encontro Nacional representou então a fundação e organização de um movimento de camponeses sem-terra, de caráter nacional que iria se organizar para lutar pela terra e pela reforma agrária. Conforme Coggiola, *Al mismo tiempo que privilegiaba la acción directa, hasta transformarse en sinónimo del 'radicalismo intransigente' en el Brasil, el MST planteó su lucha en el marco legal de la Constitución de 1988.* (2007, p. 20).

Com a volta do sistema democrático no país, a partir de 1985, com a entrada do Governo José Sarney (1985-1990), é retomado o compromisso com a reforma agrária, organizando um grupo para a elaboração de um Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Novamente, forças conservadoras se articulam no país, inclusive no Congresso Nacional, passando a pressionar o Presidente da República, contrariamente à aprovação do PNRA.

A partir da aprovação da Constituição de 1988, o capítulo referente à reforma agrária sofre retrocessos, até mesmo em relação à lei anterior - o Estatuto da Terra.

No que diz respeito à educação, na Carta de 1988, esta foi proclamada como um direito de todos e dever do Estado. Desta forma a educação é transformada em um direito público subjetivo, independentemente dos indivíduos residirem nas áreas urbanas ou rurais e, com isto, os princípios e preceitos constitucionais da educação passam a incorporar todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país (MEC, 2002, p.18).

Neste período, medidas como a extinção do Ministério da Reforma Agrária, em 1989, através da Medida Provisória nº 39; bem como a aprovação do Decreto Lei nº 2363, de 23 de outubro de 1987, que limitava a 500 hectares as áreas passíveis de desapropriação; demonstravam as constantes vitórias dos grupos anti-reformistas no país.

O governo seguinte não diferenciou sua orientação política. Fernando Collor de Mello (1990-1992), presidente eleito, também representava a vitória das forças opositoras à reforma agrária, uma vez que este era proprietário de grandes latifúndios no Estado de Alagoas.

Dado o "Impeachment" de Collor, o governo de Itamar Franco (1992-1994), seu vice e sucessor, chega a expressar iniciativa pela reforma agrária. Porém, apesar da aprovação de um programa especial para assentar oitenta mil famílias, em dois anos de seu governo, apenas vinte e três mil famílias foram efetivamente assentadas.

O próximo presidente eleito, Fernando Henrique Cardoso (FHC), governou no período de 1995 a 1998 e, posteriormente, com sua reeleição, durante o período de 1999 a 2002. Nos três últimos anos de seu segundo mandato, assentou 218.921 famílias.

Conforme Coggiola, estes quatro últimos presidentes ficaram aquém de qualquer expectativa no que diz respeito às respostas à questão agrária no país, como mostram os dados:

El gobierno Sarney (1985-1990) fijó el objetivo de asentar 1,4 millón de familias, pero sólo lo hizo con 90 mil, en una hipótesis optimista, o sea 6% de su objetivo. El gobierno de Fernando Collor de Mello (1990-1992) prometió 500 mil asentamientos, pero frenó la inscripción de nuevas tierras y las desapropiaciones: sólo 23 mil familias recibieron nuevos títulos. El gobierno de Itamar Franco (1992-1994) prometió menos todavía: 20 mil en 1993 y 60 mil en 1994, y benefició a apenas 12.600 en los dos años. Fernando Henrique Cardoso (FHC) prometió en campaña 400 mil títulos, que redujo a 260 mil después de elegido, y se quedó atrás

también de esa cifra: 42.912 en 1995, 62.044 en 1996, 21 mil en 1997. (COGGIOLA, 2007, p. 20)

Para o autor, o governo FHC, havia estabelecido como uma de suas prioridades o assentamento de 280.000 novas famílias de trabalhadores rurais sem terra no período de seu primeiro mandato (1995/1998). Porém, para alcançar tal objetivo o governo estabeleceu um número crescente de beneficiários anualmente, de tal forma que, segundo as informações do próprio governo (cujos dados não coincidem com os do MST), teriam sido assentadas em 1995 40.000 famílias; e, em 1996, 60.000.

Segundo ele,

En los 8 años del gobierno FHC, poco avanzó la reforma agraria. Brasil continuó teniendo el latifundio más grande del planeta, perteneciente a la constructora Almeida, de Curitiba, con 4,5 millones de hectáreas, casi la mitad del estado de Sergipe. Eran 27.556 los terratenientes que poseían propiedades mayores de 2 mil hectáreas cada uno, siendo propietarios de 178.172.765 hectáreas, o de 43 % de todas las tierras de Brasil. También había 4,6 millones de familias agrarias sin tierras. En Brasil, debido a la concentración de la propiedad de la tierra, 40 millones de hectáreas son cultivadas, en otras palabras, solamente 10 % del potencial existente: la mayoría de esas explotaciones está en las propiedades con menos de 500 hectáreas. (COGGIOLA, 2007, p. 24).

Especificamente quanto ao governo de FHC, Coggiola afirma que

Bajo el gobierno “socialdemócrata” del PSDB, se promovió una verdadera anti-reforma agraria, acelerada por la propia crisis económica. En 1985, había (según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE) 23,4 millones de personas ocupadas en el campo, número que cayó a 16,6 millones en 1996. En el mismo período, el número de establecimientos agrícolas cayó de 5,8 millones a 4, 98 millones: casi un millón menos, de los que 600 mil fueron suèrimidos en el sector mayoritario de la agricultura familiar (explotaciones con menos de 10 hectáreas). El INCRA, a su vez, registra 300 millones de hectáreas improductivas, pero el ITR10 de 1997, con previsión de 1,2 millones de reales, recaudó sólo 200 millones (¡menos de una coca-cola por hectárea improductiva!). Entre 1985 y 1995 fueron eliminados 5,24 millones de puestos de trabajo en el campo, y en 1996 (durante solo un año del gobierno FHC) 1,5 millón: bajo el gobierno de FHC también fueron suprimidas 400 mil pequeñas propiedades (para un total de 600 mil suprimidas en toda la década). (COGGIOLA, 2007, p. 21)

No que diz respeito às medidas referentes à política agrária, conforme Silva (1998:07), o governo Fernando Henrique Cardoso deixou bastante a desejar, nos indicando que: a) Não evitou que a violência privada do latifúndio fosse assumida explicitamente pelo Estado e suas forças repressivas, como, por exemplo, nos casos do Acre e do Pará; b) Não implementou programa para uma verdadeira reforma agrária, deixando-se pautar pelo ritmo das ocupações, como ocorria nos governos anteriores; c) Voltou a desfraldar a bandeira da tributação progressiva sobre a terra improdutiva como ‘a alternativa não conflitiva’ à desapropriação das terras improdutivas, com o ‘novo ITR’ (imposto territorial rural); d) Quanto a este último, taxando progressivamente as terras improdutivas, elevou os

impostos de 4,5% para 20% do valor da terra improdutiva nos latifúndios com mais de 5000 hectares.

De acordo com Silva (1998:08), “o valor do ITR nunca foi significativo”, com o índice de evasão ultrapassando 90% para os grandes proprietários. Para o autor; este tipo de “tributação progressiva sobre as terras improdutivas, é uma velha desculpa para não fazer reforma agrária no Brasil”.

A questão da educação rural na década de 1990, com a aprovação de uma nova LDB, Lei 9.394 em 1996, podemos considerar que teve um avanço na medida em que apresentou “[...] a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à rural de certo modo desurbanizado”.(LEITE, 2002, p. 54).

Conforme a lei, em seu artigo 26, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (MEC, 1996).

Quanto à especificidade da educação do campo, a LDB expressa, no seu artigo 28, que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (MEC, 1996).

Apesar disso, a lei não explicitou princípios e bases de uma política educacional para as populações camponesas. Podemos dizer que isto viria acontecer em abril de 2002 com aprovação, e publicação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, como veremos no decorrer deste debate.

Esta LDB apresenta como grande meta para a educação alcançar dimensões sócio-políticas e culturais com base na cidadania e nos princípios de solidariedade onde a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à crítica social. O ensino fundamental que fica sobre a responsabilidade dos municípios contará com um calendário escolar próprio adequando-se às peculiaridades locais de cada comunidade favorecendo a escolaridade rural baseado na sazonalidade do plantio e outras dimensões e outras dimensões sócio-culturais do campo (LEITE, 2002, p.54).

Ainda segundo Leite, a partir deste momento o pano de fundo da escolaridade camponesa não se limita ao modelo urbano-industrial tal como predomina nas décadas de 1960 a 1980. A escolaridade rural encontra sua sustentação na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e no sentido da ação política da população rural (2002, p.55).

De qualquer forma, para Leite (idem), as problemáticas ligadas à escola rural continuam, e especificamente quanto à questão do professor, o autor levanta questões limitantes como a presença do professor leigo, formação essencialmente urbana do professor, clientelismo político na convocação dos docentes, baixo nível salarial, questões referentes ao transporte e a tripla função que muitas vezes o professor tem que desenvolver, ou seja, ser professora, merendeira e faxineira.

Em relação a programas de educação voltados para o campo na década de 1990, podemos destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),

que teve sua origem a partir de 1997 através de demandas apresentadas pelos movimentos populares do campo. O Mesmo se desenvolveu e foi posto em prática a partir do governo de FHC e também sofreu as consequências da falta de prioridade dada à educação do campo.

Segundo Coggiola,

Em cuanto al Pronera, el presupuesto garantizaba proyectos de educación de jóvenes y adultos em 1.538 asentamientos, com 100 mil alumnos, em colaboración com 39 universidades. Los cortes del gobierno FHC retiraron 90% de los recursos. Solo 3 millones de reales fueran ejecutados, lo que alcanzaba apenas para alfabetizar 7 mil trabajadores, em vez de 100 mil. Pero FHC autorizó la renegociación de la deuda de los grandes productores, com alargamiento de los débitos em 20 años y rebaja de las tasas de interés, así como que 100% de los recursos tomados por los bancos para la agricultura sean usados para comprar títulos públicos com corrección cambial. (IDEM, p.21).

Na continuidade do quadro governamental, no ano que se seguiu ao fim da era FHC, já no início deste século XXI, acompanhamos a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), que governou no período de 2003 a 2006 e que, atualmente, em 2007, inicia seu segundo mandato após ter sido reeleito.

Tendo concorrido nas eleições de 1989, 1994, 1998 e, finalmente eleito em 2002, pelo Partido dos Trabalhadores, Lula representava pela primeira vez na história brasileira a “tomada de poder”, ou melhor, tomada do cargo presidencial por um suposto representante da classe trabalhadora brasileira. Apesar disto, trazia já na sua candidatura, que tinha como vice-presidente José Alencar, empresário e político brasileiro que pertencia ao Partido Liberal (PL), os traços de um governo de coalizão de classes, como veremos em seguida.

Após aproximadamente uma década de políticas de cunho neoliberal privatizantes do Estado brasileiro, o novo presidente encontraria uma conjuntura, inclusive da questão agrária, nada animadora.

Esta realidade recente-atual, para falarmos apenas de alguns dados, apresenta um Brasil que, ao mesmo tempo em que possui o maior rebanho comercial bovino, que ocupa o primeiro lugar na exportação de carne e na produção de café e laranja, o segundo lugar na produção mundial de soja e o terceiro na de milho, contraditoriamente mostra índices de desnutrição de sua população que chega à faixa dos 53,9 milhões de pessoas. Onde boa parte da produção agropecuária é exportada e o que sobra é para o mercado interno já que somente quatro empresas brasileiras controlam 40% da venda externa de soja, suco de laranja, frango e carne (COGGIOLA, 2007, p. 25).

Um país que se encontra entre as cinco maiores taxas de desigualdade na distribuição de renda do planeta onde os 10% mais ricos possuem 46,9% da renda nacional, enquanto os 10% mais pobres sobrevivem dividindo entre si 0,7% da renda. A fatia dos ricos é 67 vezes maior que a dos pobres. Um Brasil que

[...] posee 600 millones de hectáreas cultivables, de que 250 millones son áreas devolutas, y 285 millones, latifundios, em su mayor parte improductivos. Casi un cuarto del territorio nacional (200 millones de hectáreas, equivalentes a la superficie de México) no tiene dueños conocidos, ya que no hay registro legal de su propiedad. Además, viven em el campo, 1,2 millones de familias de poseedores, campesinos que ocupan tradicionalmente um pedazo de tierra y tienen derecho a su propiedad, pero no poseen títulos que les aseguren la ocupación legal de

los prédios. Nueve millones de trabajadores rurales son, ellos mismos, indocumentados. Brasil mostraba uma de las más dispares distribuciones de la tierra em el mundo, com 90% de la tierra em manos de 20% de la población, mientras que el 40% más pobres apenas posee 1% de la tierra (COGGIOLA, 2007, p. 25-26).

Estes dados também podem ser comprovados através da análise do atual perfil da educação do campo traçado pelo estudo “Referências para uma política nacional de Educação no campo”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC)¹¹. Conforme os resultados do estudo publicado em outubro de 2003, de um total de 2,2 milhões de jovens na faixa etária dos quinze aos dezessete anos, cerca de 34% não freqüentam a escola e somente 12,9% dos matriculados estão no ensino médio, nível equivalente a esta faixa etária.

Em relação ao atual perfil da educação do campo esta realidade é ainda mais precária. Conforme o estudo *PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira/ Ministério da Educação em 2006, que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-2004), a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural corresponde a quase metade da estimada para a população urbana. Isto é, encontramos no Brasil, menos de um quinto de sua população (17%), equivalente a 30,8 milhões de pessoas, vivendo no campo. A escolaridade média é de 4,0 anos na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, contra 7,3 anos da população da cidade; e ainda 29,8% de adultos analfabetos frente aos 8,7% na cidade.

Essas diferenças de escolaridade média entre populações rural e urbana são acentuadas em todas as regiões do país. Mesmo considerando a região sul, que apresenta maior média de anos de estudo para população rural (5,0 anos), observa-se uma diferença de 2,7 anos de estudo em relação à população urbana. No nordeste a situação é mais aguda. A população rural com 15 anos ou mais tem em média 3,1 anos de estudo, que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3 anos). (MEC, 2006, p.9).

No que diz respeito à equiparação dos índices de escolaridade entre a população urbana e rural, o documento aponta:

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma medida da brutal disparidade existente entre a população urbana e rural em termos de escolaridade (MEC, 2006, p.9).

Quanto às questões de infra-estrutura, conforme o censo escolar de 2002, foi observada a existência de 107.432 estabelecimentos de Educação Básica na zona rural, sendo que a metade destes tem apenas uma sala de aula e oferece somente o ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série. No Censo Escolar 2005, verifica-se uma redução no número de escolas, sendo a rede de ensino básico na zona rural constituída por 96.557 instituições, o que representa cerca de 50% das escolas do país. Esta redução pode ser resultante da política de nucleação e reorganização da rede escolar adotada pelos municípios, bem como o atendimento dos alunos para escolas urbanas, mediante o incentivo dos programas de transporte escolar.

Outra informação é a de que, 59% das escolas são formadas, exclusivamente, por turmas multiseriadas ou unidocentes. O número de alunos atendidos pelas escolas rurais passou de 8.267 milhões [15% da matrícula nacional] em 2002, para 5.799.387 em 2004, [17, 3% da matrícula nacional].

Em relação à estrutura física e condições de funcionamento das escolas, pode ser observada a fragilidade das escolas da zona rural, que podem ser observadas em relação ao número de escolas que tem bibliotecas [48,2% nas escolas urbanas e 6,1% nas rurais], laboratório de informática [75,9% das escolas urbanas possuem microcomputadores, enquanto apenas 4,2% das escolas rurais possuem o recurso], entre outras condições básicas para funcionamento das mesmas.

Assim, considerando os dados acerca da educação na zona rural, no que diz respeito às políticas públicas que lhes permite colocar em prática, respaldamos as afirmações contidas no relatório, aqui já citado, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Conforme o documento

[...] há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação a que ele se vincula (MEC, 2002, p.18).

É a partir principalmente da segunda metade da década de 1990, e nos primeiros anos do século XXI, que observamos um acirramento da intervenção dos sujeitos coletivos camponeses no sentido de fazer frente a esta condição de confronto da questão agrária bem como de desvalorização e precarização da educação do campo.

O processo de organização dos sujeitos coletivos do campo perpassa este movimento desencadeador das referidas políticas, como pode ser observado na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, realizado em Brasília, Distrito Federal, promovido pelo MST, em parceria com diversas entidades como o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O Encontro reuniu professores de mais de vinte universidades brasileiras que desenvolviam atividades educacionais em várias frentes de ensino em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária tais como educação de jovens e adultos, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, ensino fundamental, etc. A maioria das experiências era desenvolvida através de parceria informal que envolvia professores e movimentos sociais do campo, tais com o MST.

A principal conclusão a que chegou o evento foi a necessidade de articular os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, além de ampliar os mesmos, já que os movimentos sociais do campo vinham apresentando uma demanda cada vez maior no que diz respeito à educação no campo. Além disto, outro fator agravante da educação do campo

se apresentava pela ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo expressa pela ausência desta no Plano Nacional de Educação do estado brasileiro.

Ainda, outro desdobramento do evento foi a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que, como já destacamos anteriormente, a partir da mobilização dos trabalhadores, e a realização da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, em 1998 na cidade de Luziânia, Goiás, tornou-se uma implementação de uma política pública do Ministério de desenvolvimento Agrário voltado para a educação do campo.

A defesa do Pronera surge como uma iniciativa, no bojo da luta social, pela educação do campo, apresentando-se como um desafio ao Estado frente a sua histórica dívida social, no sentido de responder às demandas da educação infantil até o ensino superior.

O primeiro ENERA também desencadeou a constituição da chamada ‘Articulação por Uma Educação Básica do Campo’ (posteriormente denominada de ‘Articulação por uma Educação do Campo’) que surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, realizada no ano seguinte. Esta articulação tinha como objetivos básicos mobilizar os povos do campo para conquistar e construir políticas públicas na educação, com prioridade na educação básica e, também contribuir na reflexão político-pedagógica sobre educação do campo a partir das experiências e práticas já existentes buscando apontar e projetar novas possibilidades.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, expressou a continuidade deste processo e foi outro marco que teve o papel de trazer novamente à tona a questão da educação da população do campo para a pauta de discussão da sociedade e dos governos em suas diversas instâncias. Esta Conferência foi promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Universidade de Brasília (UnB).

Além disto, este momento também inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, pois trazia em seu cerne a luta pela concepção de educação do campo e não mais para a educação rural ou educação para o meio rural. Esta concepção, forjada no interior dos movimentos sociais camponeses, traz o campo entendido como sendo mais do que um perímetro não urbano, sendo visto como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”.¹²

Conforme Fernandes & Molina

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas.

Por essas razões é que afirmamos que a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. (2004, p.63)

Dentre as expressões colocadas pelo movimento da Educação do campo, que se identifica por uma luta pelo direito de todos à educação, afirma-se que

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. **No:** o povo tem direito a ser educado onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (KOLLING, 2002, p.26).

Este movimento que se deu a partir da realização do I Eneca, e em seguida da I Conferência, teve continuidade através da Articulação Por Uma Educação do Campo que seguiu promovendo discussões e fóruns estaduais e regionais tendo como pauta o debate da educação do campo. Esta mobilização também levou, em agosto de 2004, à realização da II Conferência por uma Educação do Campo (este evento já apresentava a superação da reivindicação apenas de uma educação básica do campo entendendo que a luta deve se dar por uma educação em todos os seus níveis de ensino). Esta Conferência teve por base o eixo “Por uma Política Pública de Educação do Campo” e conseguiu também ampliar as entidades envolvidas na organização do evento e nos debates sobre a educação do campo que congregou, agora além da CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, também a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Dentre as principais reivindicações colocadas pela Conferência encontramos cinco eixos centrais: “universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à educação básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua ações básicas como o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo, entre outras, [...]; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade, entre outras; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente, [...]; formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo, [...]; e respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.”¹³.

Podemos dizer que estas mobilizações e reivindicações colocadas pelos movimentos sociais camponeses têm conseguido influenciar e fazer frente ao confronto de concepções e de direcionamento das políticas públicas para a educação do campo, tal como nos demonstrou a aprovação do parecer 36/2001 e da resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a partir das elaborações oriundas da I Conferência realizada em 1998.

Segundo a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, senhora Edla de Araújo Lira Soares,

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (MEC, 2002, p. 04).

Neste sentido, para Fernandes¹⁴

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Todo este processo e estas primeiras conquistas expressam a disputa de projetos e concepções, tanto de escolarização quanto de sociedade, que vem permeando os confrontos e conflitos da situação educacional no país, especificamente no campo.

Passaremos a seguir a exposição sobre como este desenvolvimento está imbricado com a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de educadores na perspectiva de consolidar esta materialidade.

A Formação do Educador no Brasil – para onde apontam as políticas públicas?

A educação tem sido um tema recorrente neste século que se findou expressando um aprofundamento dos debates e da produção acadêmica onde, principalmente na década de 1980, o professorado passou a ser visto como um dos principais sujeitos de mudanças em torno da qualidade do ensino, através das lutas travadas por suas entidades representativas, implicando também diretamente no processo de redemocratização da própria sociedade brasileira.

Este processo ainda se materializou através da elaboração de políticas públicas e legislação educacional cujo formato e conteúdo se caracterizaram, e vem se caracterizando, pela disputa entre os setores sociais diretamente envolvidos neste processo e pelos segmentos mediadores do mesmo, tais como o Estado que exerce papel fundamental no atendimento às necessidades sociais como a educação. O Estado, considerado em sua dimensão legislativa e normativa, é aqui considerado como a instituição capaz de assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe, tendo um importante papel nos campos cultural e ideológico, bem como num processo de legitimação do consentimento, juntamente com as demais instituições da sociedade.

Conforme Weber,

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que se expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governos.”. (2003, p.1133).

A partir do momento em que o Estado brasileiro invoca para si o controle da escola, a função docente passa a ser normatizada, expressando-se através da legislação educacional, a qual,

[...] de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro, indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo. (WEBER, 2003, p.1130).

Segundo a autora, esta legislação no bojo do projeto modernizador do país, demonstrava duas características principais sendo, uma de ordem prescritiva, visando estabelecer as exigências mínimas de formação docente e, outra, de aspecto indutor. Isto pode ser visto já na legislação de 1961, Lei 4.024, onde a questão que diz respeito ao professorado indica que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais dirigidos pelo Estado.

Conforme Helena Freitas, ao considerarmos que a década de 1980 apresentou uma reação a predomínio tecnicista nas teorias pedagógicas que se ressaltaram nas décadas de 1960 e 1970, assistimos na década de 1990 uma centralidade no conteúdo da escola deixando-se de lado importantes dimensões que haviam sido trazidas à tona no debate dos anos de 1980. Segundo a autora,

A ênfase excessiva do que aconteceu na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. As mudanças curriculares, os PCN's, e principalmente a avaliação, constituem-se nestes instrumentos que objetivam impor, à educação e à escola, a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboridade ao processo de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional (Frigotto, 1996), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2003, p.1096).

Os anos de 1990, década marcada pela formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), o país ainda passou por um acirramento das políticas neoliberais, com uma brusca redução dos investimentos estatais nas diversas políticas sociais, dentre as quais a educação.

Enquanto isto, conforme a autora, nas *políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboridade demandas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade*. (2003, p.1097), adequando-as às demandas impostas para o desenvolvimento do capitalismo, onde a formação de professores ganha

relevância e torna-se extremamente estratégica no processo de formação das novas gerações.

Para Freitas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, tal como demonstram documentos do governo brasileiro, foram sendo incorporadas nas políticas públicas as recomendações do Banco Mundial, que incorporam o significado de público na ótica neoliberal, isto é, nem estatal, nem gratuito, desencadeando em três movimentos principais: a) uma política de consolidação dos Institutos Superiores de Educação como lócus exclusivo e privilegiado de formação de professores para toda a educação básica – graduação e pós-graduação -, com uma concepção de formação pós-secundária; b) retirar a formação de professores do campo da educação, pelo afastamento das atuais faculdades de educação da responsabilidade pela formação desses profissionais, deslocando-a para o campo da epistemologia da prática, a ser desenvolvida nos ISES, em toda sua plenitude, na concepção da formação técnico-profissional; c) a prevalência de uma concepção pragmatista de formação de professores, em curso também nas nossas universidades, em decorrência de um movimento de idéias no campo da educação, que vem abraçando desde o início da década de 1990 as idéias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes países, fundadas na epistemologia da prática e na *lógica das competências*.

DIAS e LOPES (2003), em artigo no qual fazem a análise da centralidade do conceito de competências na reforma curricular da formação de professores no Brasil durante os anos de 1990, consideram este um conceito recontextualizado.

Para as autoras, as políticas educacionais brasileiras neste período passaram por um conjunto de reformas que trouxe as propostas curriculares para o centro da cena. Já no início dos 2000, o debate e as ações foram modificadas com a instituição do currículo nacional por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares, bem como processos de avaliação centralizada nos resultados. Segundo elas, “[...] mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado.” (p. 1156).

Neste contexto, o currículo para a formação de professores se insere no interior desse conjunto de reformas sofrendo uma série de regulamentações, no âmbito do legislativo, que foram intensificadas entre 1999 e 2001 onde se vinculou as mudanças na qualidade da educação à necessidade de mudança na formação de professores (p. 1156). No processo destas reformas, conforme as autoras, os documentos elaborados para orientar a reforma curricular da formação docente, posterior a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, apresentam o conceito de competências como sendo nuclear na organização curricular, enquanto um ‘novo’ paradigma educacional.

Sendo base de um discurso organizado objetivando construir a chamada qualidade da formação docente, o conceito de competências foi definido “[...] nos documentos ministeriais para a formação de professores como a ‘capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho’” (DIAS & LOPES, p. 1156).

Com base nesta análise, as autoras buscaram desconstruir essa estreita relação entre o currículo por competências e a qualidade do trabalho docente, a partir do âmbito da teoria curricular. Assim, defendem que este conceito não é novidade na teoria curricular e que, nas reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, o que ocorre é uma recontextualização do conceito de competências que embasou programas americanos e

brasileiros para a formação de professores nos anos de 1960 e 1970, que se articula a uma estreita relação entre educação e mercado.

Em documentos analisados, tais como a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, as autoras expressam que os mesmos trazem elementos de tradição e de renovação. Enquanto elemento de tradição destaca-se a “preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado” (p. 1165). Já, enquanto elementos de renovação, destacam a intenção de uma “(...) escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, Ong's, etc.). Tais elementos de renovação indicam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como por exemplo, a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, constantemente em mudança.” (IDEM).

Nas palavras das autoras,

A proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS & LOPES, p. 1157).

Assim, sob a lógica das competências, a dimensão prática no currículo passa a ser um aspecto fundamental na seleção dos conteúdos de forma a garantir o desenvolvimento das competências na formação docente. Já o propagado respeito ‘as diferenças do percurso’ na formação de cada professor, busca atender a uma nova forma de organização do conhecimento, desenvolvendo ações de formação destinadas à modularização do ensino, ao aprender a aprender, expressando o caráter individualizante das competências. Quanto ao professor, a este cabe o desenvolvimento de suas competências que, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão (DIAS & LOPES, p. 1166).

No que diz respeito à formação dos educadores do campo, estes, historicamente, têm sido formados nos cursos de licenciatura em geral, que não guardam nenhuma especificidade para a realidade do campo. Atualmente observamos a implantação de um programa piloto apresentado pelo MEC no final de 2006, início de 2007, denominado de Licenciatura do Campo, que está sendo desenvolvido em algumas Universidades do País [como a UnB, UFMG, UFBA e a UFS]. Porém o projeto já apresenta limites, quando o recurso destinado ao mesmo garante a implantação do curso e sua manutenção por apenas um ano, ou seja, para que sua continuidade seja viabilizada, as universidades vão ter que angariar recursos por conta própria.

Já Newton Duarte (2003), a partir dos estudos das teorias da educação, defende a tese de que a chamada pedagogia das competências integra uma ampla corrente educacional contemporânea, que o autor chama de pedagogias do “aprender a aprender¹⁵”. Neste grupo de pedagogias, ele também insere o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo”, etc.

Ao buscar estabelecer relações entre as ilusões da chamada sociedade do conhecimento e as pedagogias do “aprender a aprender”, o autor discute a essência deste

lema educacional a partir da análise da presença do mesmo em dois documentos da área, sendo estes: em âmbito mundial, o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do ano de 1998, o qual é conhecido como Relatório Jacques Delors¹⁶ que presidiu a comissão; e, em escala nacional, o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” do volume I, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), dirigido às séries iniciais do Ensino Fundamental, editado pelo governo brasileiro e datado de 1997.

Nesta análise, Duarte focaliza quatro posicionamentos valorativos presentes no lema ‘aprender a aprender’. O primeiro destacado pelo autor explicita que “[...] são mais desejáveis aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 07).

Já o segundo posicionamento valorativo formulado trata-se de que “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2003, p. 08).

Quanto ao terceiro, “[...] seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que, além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...]” (DUARTE, 2003, p. 09).

O quarto e último posicionamento valorativo destacado pelo autor é o de

[...] que a educação de preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de eu vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...] (DUARTE, 2003, p.10).

Com base nestas análises, observamos que estas pedagogias destacadas pelo autor tratam de responder as ditas mudanças na economia global e suas preocupações com a formação de recursos humanos disponíveis a esta nova configuração do mercado de trabalho.

Para Duarte, ao tratar dos autores das teorias do “aprender a aprender”, evidencia que estas pedagogias são apresentadas

[...] como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (2003, p.11).

Retomando as políticas para a formação de professores, em relação ao período de um novo governo do país a partir de 2003, representado em sua maioria pelo Partido dos Trabalhadores, ao questionar a configuração das atuais políticas de formação que vem sendo implementadas, frente ao atual quadro de formação de educadores no país, Helena Freitas (2003, p.1119) também destaca que *Vivemos ainda na esteira das políticas do governo anterior, marcadas pela submissão às orientações dos organismos financiadores internacionais*.

Diante destes fatos, os desafios para este enfrentamento, já que a formação de professores exige há décadas a definição de uma política global de formação e valorização do magistério de forma que venha contemplar de forma igualitária tanto a formação inicial, as condições de trabalho, as condições salariais e de carreira, além da formação continuada.

Além disto, está a exigir também clareza no que diz respeito aos limites e possibilidades em relação a propostas alternativas na sociedade atual, bem como quanto à impossibilidade de, no interior da sociedade atual, desenvolver uma formação de caráter emancipador no cerne de um sistema extremamente desigual e excludente tal como se caracteriza o capitalismo; evitando assim cairmos em armadilhas de soluções fáceis no âmbito da educação e especificamente no campo da formação.

Para a autora (2003, p.1119), o debate deve ser travado no plano das idéias, concepções e dos projetos históricos para o qual devemos ter como ponto de apoio nas construções históricas dos educadores para a formação docente, resgatando os referenciais teóricos e metodológicos construídos coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação profissional da educação que continuam orientando a produção nesse campo no que diz respeito às condições de formação. Dentre estes referenciais, ressalta a concepção de base comum nacional e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores que se centra na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana tais como os aspectos cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.

Isto também requer avançar *para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador* (FREITAS, 2003, p. 1119). E neste sentido, podemos afirmar que os movimentos sociais populares do campo têm apresentado alternativas bastante revolucionárias de enfrentamento deste contexto.

Referências Bibliográficas:

CARVALHO, Martins de. *A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil*. Curitiba, 12 de maio de 2004. Disponível em http://resistir.info/brasil/questao_agraria.html. Acesso em 31 de março de 2007.

CINTRA, M. da C. *A trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Sergipe*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Serviço Social, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. *La Cuestión Agraria en Brasil*. Grupo de Pesquisa História e Economia Mundial Contemporâneas. Artigos. Março de 2007. ISSN: 1676-86717. Disponível em: http://www.gtehc.pro.br/Textos/la_cuestion_agraria_en_brasil.pdf. Acessado em 30 de março de 2007.

ENGELS, F. *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Trad. Leandro Konder. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FERNANDES, B. M.. *Gênese e desenvolvimento do MST*. São Paulo, Peres, 1998.

FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 53-89.

KOLLING, Edgar J. et all. (orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, ANCA, 2002.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A de (orgs). *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996.

MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, MEC, 1996.

MEC. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, MEC, 2002.

MEC. *Panorama da Educação no Campo*. Brasília, MEC, 2006.

NETTO, J. P. *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1995.

SILVA, J. G. *O que é Questão Agrária*. 1ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1980.

SILVA, J. G.. *Agricultura e Reforma Agrária: anos 1995/97*. In: Belo Horizonte, Práxis, Copyright, Ano V, julh/out. 1998, n 11, p. 05-16.

¹ O presente artigo constitui parte do trabalho de tese, de mesma autoria, conforme a seguinte referência: CASAGRANDE, Nair. *A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra*. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Para aprofundar esta compreensão de Estado pode ser aprofundada nas obras: Engels, F. *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Trad. Leandro Konder. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982; e Mészáros, I. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Campinas-SP: Boitempo Editorial & Editora da Unicamp, 2002.

³ IBGE: Atlas do Censo Demográfico 2000. 29 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/29122003atlascenso.pdf>. Acessado em 14/05/2007.

⁴ CARVALHO FILHO, Juliano de. *O governo Lula fracassou na reforma agrária*. Publicado em 20 de janeiro de 2006. Disponível em <http://www.mst.org.br/informativos/mstinforma>. Acessado em 10 de março de 2006.

⁵ BARBOSA JUNIOR, Jair. Reforma agrária no governo Lula: residual e periférica. Nota técnica nº 105, Instituto de Estudos Socioeconômicos, março de 2006.

⁶ MERLINO, Tatiana e CASIRAGHI, Raquel. *A Construção de um País Livre*. Jornal Brasil de Fato, 07 de março de 2007, s. p. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/especiais/especial.2007-03-06.3252786579/a-construcao-de-um-pais-livre>. Acessado em 05 de maio de 2007.

⁷ A terminologia ‘Movimentos Sociais Populares do Campo (MSP do C)’ tem sido utilizada por estes movimentos sociais camponeses como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros, inclusive para apresentar o recorte de classe existente em seus projetos político sociais.

⁸ O relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi apresentado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares e aprovado em 04 de dezembro de 2001. As Diretrizes foram publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, No. 01 de 03 de abril de 2002.

⁹ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O mesmo teve circulação em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

¹⁰ O **imposto territorial rural (ITR)** é um imposto brasileiro. É um imposto federal, ou seja, somente a União tem competência para instituí-lo (Art.153, VI, da Constituição Federal). “O fato gerador do Imposto Territorial Rural ocorre quando há o domínio útil ou a posse do imóvel, localizado fora do perímetro urbano do município. Os contribuintes do imposto podem ser o proprietário do imóvel (tanto pessoa física quanto pessoa jurídica, o titular do seu domínio útil ou o seu possuidor a qualquer título. A alíquota utilizada varia com a área da propriedade e seu grau de atualização. A base de cálculo é o valor da terra sem qualquer tipo de benfeitoria ou beneficiamento (inclusive plantações): ou seja, é o valor da terra nua. A função do Imposto de Importação é extrafiscal. Funciona como instrumento auxiliar de disciplinamento do poder público sobre a propriedade rural. O caráter extrafiscal deste imposto é comprovado pela distribuição de 100% de sua receita entre os Estados e Municípios onde se localizam as propriedades tributadas. Na prática, tem sido freqüentemente utilizado como “política de confisco”, a partir de modificação da lei feita em 1997, no caso de fazendas que o governo quis tomar para impor reforma agrária. Nesses casos, a alíquota imposta é de 20% sobre o valor do imóvel, do ativo, não de sua renda. Mundialmente as alíquotas sobre patrimônio imobiliário não ultrapassam 5% sobre o valor do ativo, caso da Alemanha, por exemplo. A competência federal deste tributo deve-se ao fato de que estados e municípios de economia predominantemente agropecuária não tem capacidade política para implementar sua cobrança, vez os proprietários rurais estão entre os principais fiadores dos governos locais. Na década de 1990, o ITR foi bem utilizado como ignitor de política pública: o ITR passou a ser muito maior para propriedades não-produtivas. Essa medida ajudou a acabar com o “latifúndio improdutivo” (grandes propriedades que nada produziam, e serviam como reserva financeira ou para especulação). Os latifúndios improdutivos eram uma realidade secular no Brasil, sendo bandeira de luta política e militância. O ITR mais alto fez com que o latifúndio improdutivo deixasse de ser interessante economicamente. Este foi um dos motivos do recente “boom” do agronegócio brasileiro a partir da década de 1990.” Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imposto_territorial_rural. Acessado em: 31 de março de 2007.

¹¹ CORREIO DO POVO. *Estudo traça perfil da Educação no campo*. Porto Alegre, 26 de outubro de 2003, p. 11.

¹² II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Por uma política pública de educação do campo*. Texto Base. Luziânia, Goiás, 02 a 06 de agosto de 2004, p. 03.

¹³ Declaração Final ‘Por uma Política Pública de Educação do Campo’ aprovada na plenária final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada de 02 a 06 de agosto de 2004 em Luziânia, Goiás.

¹⁴ Palestra proferida no V Encontro Nacional de Ensino de Geografia, realizado no período de 20 a 24 de julho de 2003 em Presidente Prudente, São Paulo com o tema “A Geografia no Cotidiano Construindo a Cidadania: Práticas Formais e Informais”. Acessada em 12 de dezembro de 2004 no endereço eletrônico: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/fala2003/bernadofernandes.pdf>

¹⁵ Estas propostas pedagógicas tem sido difundidas no Brasil nos últimos anos.

¹⁶ Documento encontrado em: DELORS, J. (org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

Artigo recebido em: 29/2/2008

Aprovado para publicação em: 25/3/2008