

O DESENVOLVIMENTO RURAL NOS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Alessandra Luther

Geógrafa e educadora

Mestre e Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS)

E-mail: profaaleluther@gmail.com

Tatiana Engel Gerhardt

Pós-Doutora em Antropologia Visual

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (UFRGS)

E-mail: tatiana.gerhardt@ufrgs.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de terminologias do desenvolvimento nos discursos da educação básica em escolas rurais e do campo. A proposta reflexiva deste trabalho é sobre a produção de discursos na educação que institucionalizam diferentes modelos de desenvolvimento rural, territorial e sustentável a partir de programas do Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). No contexto da escolarização obrigatória no Brasil, a Educação do Campo inicia em 1998, com novas propostas pedagógicas para o ensino em áreas rurais via exigências dos movimentos sociais. A Educação para a Reforma Agrária aborda temas sobre agroecologia, desenvolvimento local e agrário, luta social. A sustentabilidade é protagonista nos textos da Educação do Campo institucionalizada via políticas públicas no final dos anos 1990. Em 20 anos a Educação do Campo se apresenta como discurso contrário ao pensamento desenvolvimentista e agroexportador, baseando suas propostas na agricultura familiar, enraizamento, memória coletiva e desenvolvimento agroecológico. Com a pluralização dos programas da educação básica, técnica e superior para os povos do campo o discurso do desenvolvimento rural passa a ser tratado como empreendedorismo rural, modernização e inovação tecnológica, quando instituído por grandes corporações do agronegócio mundial, que passam a atuar nas escolas rurais do Brasil, como é o caso dos programas apresentados pelo Instituto Souza Cruz. A educação formal se mantém como dispositivo de controle do comportamento e de avaliação conteudista da aprendizagem com discursos pedagógicos voltados para a profissionalização agrícola e fixação do homem no meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos, Educação Rural e do Campo, Epistemologia, Geografia do Desenvolvimento.

RURAL DEVELOPMENT IN THE DISCOURSES FOR RURAL BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article presents a study on the terminologies of development in the discourses of basic education in rural and countryside education. The reflective proposal of this work is about the production of discourses in education that institutionalize different models of rural, territorial and sustainable development through programs of the Ministry of Education (MEC) and Ministry of Agrarian Development (MDA). Considering that within the context of compulsory schooling in Brazil, countryside Education begins in 1998, with new pedagogical proposals for teaching in rural areas through the demands of social movements. Education for Agrarian Reform addresses issues of agroecology, local and social development, social struggle, and also sustainability in the late 1990s.

In 20 years, rural education presents itself as the pre-development and agro-exporter, building on the family agriculture, rooting, collective memory and agroecological development. The pluralization of basic, technical and higher education programs for rural peoples, produce the discourse on rural development is still treated as rural entrepreneurship, modernization and technological innovation, instituted by large agribusiness corporations worldwide that start to work in rural schools of Brazil, as is the case of the programs presented by the Souza Cruz Institute. Formal education behaves like behavior control and evaluation of learning with pedagogical discourses aimed at the professionalization and fixation of the man in the rural environment

KEYWORDS: Discourses, Rural and Countryside Education, Epistemology, Development Geography.

INTRODUÇÃO

Os discursos sobre educação do campo constroem a geografia do desenvolvimento rural e estabelecem conhecimentos localizados para atender os estudantes que vivem fora da área urbana brasileira. Em 2012, o Brasil tinha 24 milhões de pessoas vivendo na zona rural e 6.078.829 milhões eram estudantes matriculados na educação básica obrigatória. O contraste entre população urbana que chegava, na época, a mais de 157 milhões de cidadãos, também ocorre com os números de estudantes urbanos matriculados, que eram mais de 44 milhões no país (INEP, 2013).

Mas quem são os moradores rurais? Para fins de análise das políticas públicas educativas as populações do campo possuem as seguintes classificações: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural conforme o Decreto Federal nº 7.352, de 2010, parágrafo 1º (BRASIL, 2010). Essa diversidade de povos necessita de uma educação específica e diferenciada que passa a produzir novos discursos sobre desenvolvimento rural como tema dos programas educativos.

O presente artigo apresenta parte da pesquisa de doutoramento (LUTHER, 2018), que trata do contexto da educação formal do Brasil, desde a chamada educação rural e ruralismo pedagógico, até a educação para a resistência, iniciada com os movimentos sociais e criação de práticas pedagógicas de alternância no tempo e espaço de aprendizagem chamada de educação popular e do campo.

A educação rural representa processos educativos condicionados a um modelo de desenvolvimento agroindustrial, focado na formação de mão de obra (produtora e consumidora) para as grandes cadeias do agronegócio iniciado na década de 1930, intensificado na década de 1960. Porém, o modelo de educação na reforma agrária é fortalecedor de um desenvolvimento rural,

local e agroecológico, representando o campesinato e a agricultura familiar, conceitos-chave para compreender as contradições sociais e políticas do movimento de resistência ao latifúndio monocultor. A necessidade de criar um discurso de visibilidade para os povos do campo critica a rede de ensino formal como discurso hegemônico, agroindustrial e urbanocêntrico.

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (INEP, 2007, p. 8). O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

A educação do campo luta por novos espaços de aprendizagem, em escolas no campo e com currículo voltado para os jovens do campo. A formação de professores e a crescente pesquisa acadêmica gera novas práticas e saberes sobre as características e necessidades dos educadores para exercer atividades pedagógicas. O Programa Escola Ativa é um projeto inspirado na ideia da pedagogia da Escola Nova que sustentou debates e reformas educacionais no Brasil, dos anos 1920 aos anos 1960, com foco na educação da população urbana e no chamado “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2013. p. 669).

O pensamento crítico da educação rural nasce com o Movimento Por Uma Educação do Campo e traz a luta por uma escola específica e diferenciada, tendo como protagonistas os povos campesinos e suas lutas históricas e incorporando questões de gênero, raça, sexualidade, território e reforma agrária.

A produção, transposição didática e uso do conhecimento sobre o que é educação do campo construíram trabalhos acadêmicos, relatórios de experiências materializados nos discursos dos programas educativos e leis públicas. Os discursos são um tipo de dispositivo¹ de poder, capaz de materializar as técnicas, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e cursos de formação de professores.

Os discursos sobre agroecologia, desenvolvimento local sustentável e economia solidária, encontrados nos documentos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Ministério da Educação (MEC) tratam de legislar e institucionalizar novos conhecimentos e práticas na educação formal. Alguns discursos sobre educação do campo, pedagogia da alternância e desenvolvimento

¹Foucault (2000; 2008) propõe uma análise do discurso para entender a institucionalização do gerenciamento sobre os indivíduos, onde o Estado garante direitos e deveres, mas reforça a competência constituir sujeitos de acordo com suas necessidades.

rural sustentável de programas educativos são elaborados por corporações do agronegócio mundial. Ambos tratam sobre desenvolvimento sustentável, mudança de hábitos e de produção agrícola difundidos por regras comportamentalistas. A educação obrigatória pode ser uma formação integral humana e revalorização do trabalho do camponês, para a emancipação humana, recriação e resistência de saberes. Mas pode ser para a formação do trabalho abstrato garantindo mão de obra barata para a inserção precária no mercado, para a alienação e a manutenção da ordem vigente, entre outros usos da escola como dispositivo de intervenção política e ideológica.

POR UMA GEOGRAFIA DO DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As abordagens multidisciplinares que ocorrem via temática do desenvolvimento rural, trazem teorias e perspectivas metodológicas de áreas do saber como geografia, sociologia e economia. Na geografia, o desenvolvimento rural abrange estudos ligados ao agronegócio, às temáticas agroecológicas e de educação do campo. Nesta pluralidade de faculdades e métodos, o termo “desenvolvimento” é bastante conhecido no senso comum pelas definições de indicadores, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por exemplo. Também há estudos acadêmicos sobre os paradigmas do desenvolvimento e pós-desenvolvimento, e essa variabilidade é indicada por Arturo Escobar (2007) através da diferenciação das teorias liberal, marxista e pós-estruturalista que demonstra atores, conceitos, atitudes e mecanismos para análise do desenvolvimento.

Para o autor, os discursos do desenvolvimento inevitavelmente trazem um imaginário geopolítico (citando Said² e as geografias imaginárias) que dominam o significado de desenvolvimento por mais de 40 anos. Esse espaço geopolítico produz relações de poder que implicam nas expressões “primeiro mundo” e “terceiro mundo”, “norte” e “sul”, “centro” e “periferia”, “subdesenvolvidos” e “emergentes”. A geografia do desenvolvimento indica os locais onde ocorrem esses processos de mudança epistêmica e social, fazendo relações entre história, geografia e modernidade (ESCOBAR, 2007).

Ao enunciar o espaço territorial como fator do desenvolvimento, a educação do campo incorpora a categoria territorialidade nos projetos educativos, principalmente pela influência do ministério do desenvolvimento agrário e das políticas de distribuição de terras. Pensar mudanças através do progresso e crescimento econômico é uma visão positivista do desenvolvimento que chega na educação rural pelos processos pedagógicos das chamadas “escola tradicional”, “escola

²SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

“liberal”, “escola nova” e “escola tecnicista”. Assim, o desenvolvimento é tratado por discursos institucionais como indicador quantitativo e a escola como lugar de instrução e avaliação.

A presença desse pensamento hegemônico financia um mercado neoliberal e conduz ações capitalistas empresariais, sendo assim, de que forma a população se aproveita das ações estatais que visam melhoria da qualidade de vida e do ensino? Não podemos pensar somente na escala de poder Estatal com vista a marcar um olhar totalitário para a educação. As micro-escalas de poder e as práticas sociais, como a sala de aula, propriedade rural e grupos de estudo, são territórios de aprendizagem e de representação discursiva que podem afirmar resistência aos modelos ruralistas e conservadores do agronegócio.

Como experiência historicamente singular para cada povo e forma de representação única do lugar, o desenvolvimento configura uma rede de saberes, de práticas e de poderes (GÓMEZ, 2006). Saberes que se concretizam nos objetos, conceitos, teorias, etc., que a ele se referem e que ele produz. Práticas em que se materializam esses saberes. Poderes que o sustentam, por meio de instituições políticas, acadêmicas e econômicas.

A manutenção de um pensamento hegemônico se dá pelo paradigma positivista e neoliberal. Um paradigma é o conjunto de relações lógicas fundamentais que interferem nos conceitos base de uma cultura, um pensamento ou um discurso. A noção de paradigma é antiga, considerada como guia para a elaboração de conceitos, teorias e modelos. A ciência avança através das rupturas e mudanças estabelecidas como verdade. Assim, buscar um método, faz o cientista seguir e refazer constantemente o passo a passo investigativo, idealizando um pluralismo possível e, por vezes, construindo um projeto ambicioso. “A missão do homem na ciência é arriscada por definição” e há um grave risco ao tentar formular uma verdade científica como uma certeza eterna (SANTOS, 2002, p. 193).

A geografia e seus estudos cartográficos, hidrogeológicos, geobotânicos, demográficos, entre outros, fez com que a ciência construísse uma sistematização das informações sobre a superfície da terra. Até hoje, a geografia é mais lembrada por suas especializações ambientais do que pelas diferenciações das sociedades, seus modos de produção e desenvolvimento. Uma ciência que permeia dados sobre o espaço geográfico e localiza essas informações no seu lugar exato, chamado georreferenciamento. Neste sentido, seria possível georreferenciar a produção de discursos? Saber onde o conhecimento é construído importa e quem escreveu discursos históricos sobre a colonização do mundo também. De onde vêm as pesquisas e indicadores utilizados para ensinar, medir, segregar as sociedades?

A geografia pode mostrar um mapeamento das desigualdades, utilizando o conhecimento para denunciar as contradições do sistema econômico mundial. E essa ciência interessa ao Estado como recenseadora de informações, inspetora da população, de suas necessidades e dos fenômenos migratórios. A categoria analítica dos discursos de poder institucional faz a produção de conhecimento um dispositivo difusor da abordagem do desenvolvimento.

O termo desenvolvimento também é uma definição de um regime de representação social, que revela uma invenção histórica. A abordagem geopolítica foi utilizada como discurso político e econômico para dividir países do Norte e do Sul, o que modelou, a partir de 1950 (pós-guerra), a concepção da realidade sobre o que é ou não desenvolvido. Foi também uma forma de substituir os termos “Primeiro Mundo” (países capitalistas industrializados), “Segundo Mundo” (socialistas planificados) e “Terceiro Mundo” (países não industrializados).

Além de segregar as nações mundiais entre “ricas” e “pobres”, um mapa do mundo com a linha do desenvolvimento indica onde estão as potências mundiais. Assim, o desenvolvimento é ensinado como um dispositivo de melhoria na qualidade de vida e principalmente ligado aos fatores econômicos. Como afirma Carlos Porto-Gonçalves (2015), a história da Europa civilizada vê o mundo como um museu em que cada povo-região é um quadro do seu processo de desenvolvimento.

O professor Jorge Montenegro Gómez (2006) escreve na tese: “Desenvolvimento em (des) construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural”, que o desenvolvimento é um esplêndido negócio para as empresas fornecedoras dos bens e serviços. As grandes corporações articulam seus discursos às políticas de desenvolvimento apresentando-se como estratégia completa e complexa de legitimação do capitalismo, seja na sua fase keynesiana (sua origem, dos anos 1940 até os anos 1970), seja na sua fase neoliberal (passageiramente em crise, nos anos 1970-1980) ou de globalização neoliberal (fortalecida como paladino contra a pobreza, a partir de 1990).

O desenvolvimento como estratégia, ao mesmo tempo, de reprodução do capital e de controle social, que, segundo o discurso oficial, serviria para consertar os transtornos temporais provocados pela dinâmica natural do sistema, permitindo que os pobres (subdesenvolvidos) possam desfrutar num futuro muito próximo, das benesses que os ricos (desenvolvidos) já desfrutam. Dessa maneira, as políticas de desenvolvimento seriam a preocupação e a consciência do sistema, saindo em ajuda dos mais necessitados (GÓMEZ, 2006, p 27).

O desenvolvimento está no discurso da Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1986, quando passa a difundir os projetos desenvolvimentistas via financiamentos do Banco Mundial e alterações nos modelos econômicos, educativos e legislativos dos países. Com interferência das

instituições financeiras que gerenciam os fundos e as dívidas dos programas internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, etc.), que se apresentam como ajuda altruísta.

A escolaridade se revela como indicador de desenvolvimento que fornece confiável resumo de sistemas complexos. A escola marca um local, idade, ano escolar, defasagem, repetência, tempo de escolarização: disponibilizando dados e informações sobre a população e seu desenvolvimento. O sistema de ensino mede a aprendizagem com indicadores que fornecem resposta imediata indicando o potencial das mudanças efetuadas na rede educativa. As provas escolares se tornam de fácil aplicação e permitem um enfoque integrado de dados. O indicador sintetiza um conjunto complexo de informações.

E, se o desenvolvimento for usado para avaliar o crescimento econômico? Calcula-se o Produto Interno Bruto (PIB) com a distribuição da renda e o tempo de escolaridade. Para esse olhar econômico, não importa o nível de aprendizagem, mas o tempo dentro da escola. Quanto mais tempo de escolarização da sociedade maior será o indicador de desenvolvimento de um país. Por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que segregava nações de acordo com as categorias criadas em 1990 por Amartya Sen³ e Mahbub ul Haq, utiliza o número de indivíduos alfabetizados para classificar o desenvolvimento em fórmulas quantificáveis: *PIB por habitante + Esperança média de vida + Taxa de alfabetização = IDH*.

Para visibilizar recursos e como forma de legitimar os discursos da ONU, os municípios também são alvos dos cálculos dos índices como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁴ que também é utilizado no Brasil pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a partir dos dados respectivos do Censo Demográfico do IBGE, e contempla três indicadores: *Longevidade + Educação + Renda = IDHM*.

A construção de indicadores socioeconômicos de desenvolvimento classifica a sociedade e cria parâmetros ideais de: educação (tempo de escolaridade e índice de alfabetização), saúde (expectativa de vida) e renda (média salarial per capita/PIB). Países e economias com baixos

³“A abordagem das capacidades de Amartya Sen pode ser então assumida como a base teórica do paradigma do desenvolvimento humano, que se constitui, por sua vez, no modelo de atuação do PNUD” (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 78).

⁴ O IDHM Renda de 2010 representa a renda municipal per capita, ou seja, a renda média dos residentes de determinado município. Verifica-se uma correlação alta, de 0,93, entre o IDHM Renda e o índice médio municipal. Esse cálculo foi feito a partir dos dados de 5.562 municípios comuns entre as bases no Brasil. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 20 mai. 2019.

indicadores são classificados como espaços que necessitam o progresso e modernização. Recebem denominações específicas: países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, países emergentes, tigres asiáticos, etc.

Os indicadores apontam que os povos latino-americanos estão mais educados, porém continuam ou estão mais pobres. Se as promessas da educação e do desenvolvimento fossem compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveria ter promovido um aumento na renda dos mais pobres e diminuído a desigual distribuição da riqueza na região.

As categorias de análise dos discursos do desenvolvimento são: os **saberes** (epistemologia e teorias demonstram a produção do conhecimento, suas referências e conceito), as **práticas** (representam a transposição didática do saber, com instrumentos e técnicas pedagógicas) e os **poderes** do desenvolvimento (uso do conhecimento). A geografia mostra a possibilidade de analisar os territórios de aprendizagem (relações internas/horizontais) e a rede de ensino (fluxos externos/verticais), suas diferentes escalas de poder e autoridade.

A expansão global do conceito gerou um pacote de novas técnicas e alternativas. Conforme Escobar (2007), o desenvolvimento serve como mecanismo de organização e controle da sociedade a partir da profissionalização do conhecimento. O subdesenvolvimento dos países, visto como um problema, é questionado por pensadores críticos que expõem como a difusão de projetos de desenvolvimento não muda a realidade, pelo contrário, cria formas de segregação (FINOKIET, 2016). Foucault (2014), e demais estudiosos, Said, Ferguson, Rist (apud ESCOBAR, 2007) são autores que denunciam a mudança epistemológica formatada para empreender negócios em comunidades locais e compreendem o desenvolvimento como dispositivo de controle. Para Escobar, um “processo mediante a qual o terceiro mundo é incorporado à política do conhecimento especializado e da ciência ocidental em geral” (ESCOBAR, 2007, p.86).

A institucionalização do discurso organiza a geração, validação e difusão do conhecimento sobre o desenvolvimento, incluindo as disciplinas acadêmicas, os métodos de ensino e pesquisa, os critérios de autoridade e outras diversas práticas profissionais (ESCOBAR, 2007, p. 86). A institucionalização das práticas com a “criação de um campo institucional” onde os “discursos são produzidos, registrados, estabilizados, modificados e postos em circulação”, a produção das formas de conhecimento e a organização da profissionalização instituem discursos sobre comportamentos legitimados por uma rede de poder, e “é através da ação desta rede que se vinculam as pessoas e a comunidade aos ciclos específicos de produção econômica e cultural e é através dela que se

promovem certos comportamentos e racionalidades” (ESCOBAR, 2007, p. 89). Neste sentido, a educação do campo se apresenta como novo discurso de técnicas, estratégias e práticas disciplinares diferenciadas e específicas. A profissionalização do jovem rural se dá com foco no desenvolvimento.

Escobar (2005) mostra a gênese dos fenômenos sociais estreitamente relacionados com a formação dos estados nacionais e a consolidação do colonialismo. Dá ênfase ao papel desempenhado pelo conhecimento técnico-científico e pelas ciências sociais para o desenvolvimento, modernização e educação de forma universal. Indica os paradigmas de origem do termo desenvolvimento a partir dos olhares teóricos.

Os paradigmas do desenvolvimento passam por uma teoria liberal com epistemologia positivista, com estudos focados no mercado, sociedade e direitos. Os critérios para a mudança são o progresso e o crescimento, com melhorias tecnológicas e adoção de novos mercados.

Já a teoria marxista, conforme o autor (ESCOBAR, 2005), ilustra o pensamento predominante dos movimentos sociais e da reforma agrária. A articulação pela educação do campo utilizou essa abordagem realista e dialética nos projetos criados tanto para a educação básica quanto superior no Brasil. Conceitos chave como modo de produção, trabalho e luta de classes são discursados para caracterizar o objeto ideológico deste pensamento: mudança estrutural da sociedade. Os atores que Escobar indica nesta teoria marxista são os campesinos, classes sociais, movimento de trabalhadores e o Estado democrático. Seria um olhar que questiona como se desenvolver fora do capitalismo? Como transformar as relações sociais em forças produtivas e com consciência de classe? O mecanismo de mudança para a perspectiva crítica é a luta social que propõe reorientar o desenvolvimento para a justiça social e a sustentabilidade.

Para Escobar (2005), no paradigma da teoria liberal, as variáveis apresentam uma epistemologia positivista, em contraponto com a teoria marxista e a teoria pós-estruturalista, de abordagem realista/dialética e interpretativa construtivista. O pensamento estruturalista tem um paradigma de ruptura por incorporar os estudos construtivistas, a linguagem e os sentidos ressignificam as representações e os discursos. Os atores relevantes nas pesquisas são as comunidades locais, os novos movimentos sociais e os produtores de conhecimento, tanto indivíduos como instituições.

As contradições entre os projetos educativos para o campo se resumem neste artigo como: um discurso voltado para o campesinato e a luta social, dando atenção à questão agrária. E outro para a agricultura familiar e o empreendedorismo, dando respaldo ao capitalismo agrário. Abaixo,

apresenta-se uma especificação e diferenciação dos possíveis discursos hegemônicos e contra hegemônicos que atuam nos modelos educativos no Brasil, a fim de perceber as diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo, qual seja:

- **Educação Rural:** Discurso hegemônico de desenvolvimento agroindustrial – Colonialista. Capitalista. Ruralismo pedagógico. Alfabetização e instrução do trabalhador rural. Discurso contra-hegemônico para um desenvolvimento agrário local- Socialista. Educação popular. Emancipação e luta pelo direito à educação diferenciada. Reforma Agrária.
- **Educação do Campo:** Discurso hegemônico de desenvolvimento rural sustentável– Imperialista. Capitalista. Agricultor familiar empreendedor. Técnico agrícola. Profissionalização. Racionalidade científica. Agronegócio. Discurso contra-hegemônico de desenvolvimento comunitário e territorial – Anticapitalista. Pedagogia da Alternância. Agricultor campesino. Luta e movimento social. Agroecologia.

Os discursos para a educação do campo, apresentados a partir de 2010, trazem conceitos como agricultor empresário e empreendedor, tecnicismo, racionalidade científica, agronegócio, inovação tecnológica, desenvolvimento econômico/sustentável, assim como o de educador gestor. A pedagogia da alternância é incorporada aos institutos e centros de ensino, levando para dentro da propriedade a visão do agronegócio difundida pelas empresas financiadoras dos projetos.

E os discursos contra-hegemônicos refazem seus significados, mostrando que existem diferenças no modo de pensar uma educação no campo: um pensamento anticapitalista, com agricultura familiar e agroecologia, em que o campesinato luta ainda por alternativas para a educação de qualidade no meio rural, mantendo conceitos como: “resistência”; “desenvolvimento solidário/territorial/ecológico”; “o educador como um mediador dos conflitos”; “a alternância do calendário é realizada de acordo com as características locais do trabalho agrícola”.

A dinâmica social ocorre pela mudança nas práticas e nos saberes, adaptando e resistindo. Foucault (2014) faz uma crítica sistemática dos discursos científicos dos saberes construídos pelas ciências sociais nos últimos séculos. Para este pensador as ciências contribuíram para fornecer discursos e legitimar as instâncias dominantes das sociedades ocidentais, justificando o domínio colonial, o domínio dos homens sobre as mulheres, crianças, minorias e a imposição dos países industrializados ao resto do mundo. Existe a necessidade de produção de conhecimento sobre o poder das minorias e de valorização das práticas locais que potencializam a existência da diferença.

A PRESENÇA DO AGRONEGÓCIO NA EDUCAÇÃO RURAL. NUCLEAÇÃO E FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

A escola serve para fixar o homem rural no campo? A escolarização é um processo de dominação moderna sobre o indivíduo universal conforme Castro-Gómez (2005), lapidado e vigiado constantemente para ser um bom cidadão. Para Ivan Illich (1985, p. 41) a escolarização é “um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor” e que agrupa as pessoas apenas com base na idade ou aprendizagem específica. Assim, a escola obrigatória é um processo de subjetivação dos indivíduos, que incorpora valores consumistas, segregacionistas e padronizados para um modelo de desenvolvimento econômico, criando práticas pedagógicas para condicionamento dos corpos.

Dada essa visão teórica da educação formal como instrumento de difusão de conhecimento na escola, afirma-se que o Brasil incorpora aspectos ruralistas e desenvolvimentistas nos seus projetos de ensino. O discurso de desenvolvimento na educação serviu inicialmente aos interesses dos coronéis latifundiários e também ao imperialismo, com o chamado ruralismo pedagógico, a partir da década de 1920. Ainda nos dias atuais, as questões relacionadas a educação rural e do campo mostram problemas de infraestrutura, precariedade de transporte e baixa qualidade do ensino, salvo exceções em localidades com ensino emancipado.

43

No contexto histórico da escolarização obrigatória, o projeto de desenvolvimento e crescimento econômico das comunidades rurais tem base industrial, visando qualificar a população e substituir o rural agrário por um rural-agroindustrial. Os estudantes são profissionalizados para produzir a partir “de subvenção externa, empréstimos, crédito agrícola” (GOMÉZ, 2006, p.37) e integrar a cadeia do agronegócio.

A escolarização obrigatória para a juventude rural entrou em vigor no Brasil com a Constituição Federal de 1934 onde está escrito: “procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934, Art. 121 § 4º). O questionamento que surge daí é ainda atual: como escolarizar e fixar os sujeitos no campo, se não há escolas de qualidade no rural?

A produção de discursos na década de 1950/60 para o desenvolvimentismo rural e modernização agrícola no Rio Grande do Sul foi detalhada na tese de doutorado de Noeli Weschenfelder (2003). Dentro de um panorama histórico da educação rural brasileira é importante destacar a criação de leis específicas desde as décadas de 1940, a popularização do ensino e

alfabetização na década de 1960, sua retomada popular via movimentos sociais nos anos 1980 e a luta pela reforma agrária a partir de 1990 que embasam o movimento de uma educação do/no campo.

Conforme Souza (2014), o financiamento da educação pelos organismos do imperialismo norte-americano se iniciou com Getúlio Vargas e foi intensificado no regime militar. Chegou ao seu auge na atualidade, com a mais completa hegemonia sobre as políticas educacionais do campo e da cidade.

Mudanças no tempo e no espaço de aprendizagem vem com a Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996) quando inicia no país um fenômeno chamado de nucleação das escolas rurais públicas, como forma de melhorar a qualidade do ensino, acabar com as pequenas turmas em salas multisseriadas (seriar as turmas por idade e ano letivo) e reduzir a docência de leigos, sem formação superior ou curso específico para escolas rurais. Esse fenômeno cria uma diáspora da juventude do campo e demonstra quantitativamente a desvalorização do ensino para a população rural.

Em 20 anos, o fechamento das escolas públicas rurais no Brasil atinge e supera a marca de 37 mil escolas. Em 2013 foram encerradas as atividades em 3.296 escolas do campo; em 2014, mais de 4 mil, conforme censo escolar realizado anualmente (BRASIL/INEP).

Como forma de luta e resistência, os movimentos sociais e outras entidades criaram uma nomenclatura para diferenciar a educação pensada para o campo, tentando utilizar o discurso sobre peculiaridades, organização própria e atenção às reais necessidades da população rural. O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases, que exige pedagogia alternativa, criada segundo as particularidades da escola, proposta político-pedagógica própria e elaborada com participação da comunidade escolar.

44

Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III-adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

A resolução de 2006⁵ que aponta a metodologia da alternância, onde prevê que durante o período de aprendizado na propriedade o jovem estudante realize reflexões, experiências e planeje soluções em seu contexto “irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável” (BRASIL, 2006) e também recomenda contribuições positivas para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a

⁵ BRASIL. MEC/CNE/CEB 01/2006. Parecer “Educação Básica do Campo”. Ministério da Educação, Brasília, 2006 apud BRASIL, 2012.

agricultura familiar.

A “educação do campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural” a Pedagogia da Alternância vem sendo a alternativa para a educação básica neste contexto, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2006). A metodologia de ensino da pedagogia da alternância é institucionalizada e autoriza um calendário letivo que alterna período de aprendizagem na escola e na propriedade rural.

O Governo brasileiro investe em pesquisas com o INEP, MEC e MDA sobre as escolas do campo e tratam da especificidade do rural, mantendo a carga horária de 200 dias letivos e 800 horas conforme a LDB. Porém os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem o plano de estudo (BRASIL, 2006).

EDUCAÇÃO PARA A REFORMA AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL: DISCURSOS DE ESPECIFICIDADE E DIVERSIDADE

O termo Educação do Campo é institucionalizado em 1998 a partir de conferências e debates acadêmicos onde são tratados temas como identidade do jovem do campo, desenvolvimento local, economia solidária, agroecologia, entre outros temas de educação ambiental.

A socialização das iniciativas que vêm sendo conduzidas pela Escola Ativa, Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola/ MEC), pelas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rural (Ceefas), pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outras instituições, certamente deverá ser considerada no estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo. Estas experiências constituem a base para a construção de uma política de educação do campo (INEP, 2007, p. 9).

O Movimento por uma Educação do Campo faz parte de uma rede de professores, estudantes, militantes, agricultores, pesquisadores e instituições que vem ao longo dos anos promovendo atividades e debates para traçar um perfil de formação de professores. As práticas e os discursos sociais foram além dos movimentos de luta e abrangem uma complexidade de sujeitos no Brasil. Na dimensão política construíram diretrizes e normas para atingir objetivos de base comum,

e discursam sobre as formas de considerar e manter a diversidade e a especificidade dos povos do campo.

Nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo se define o conceito de identidade da escola como a “vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” (BRASIL, 2002). No Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007), a educação a ser oferecida deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural.

Souza (2014) aponta para a ação do Banco Mundial e sua hegemonia sobre as políticas educacionais das escolas do campo, citando como exemplos o Fundescola, Escola Ativa, Gestar, Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE), e as consequências do processo de descentralização ou nucleação das escolas do campo e das políticas de formação de professores, fundadas principalmente nas teorias do capital humano e da qualidade total e na reorientação do aprender-a-aprender (Souza, 2014). E ainda critica o rejuvenescimento do chamado Ruralismo pedagógico nos dias atuais, com uma reprodução dos discursos sobre modernização e produtividade, “rural X urbano”, “atrasado X desenvolvido”.

Existe uma dicotômica noção de “escola rural X escola do campo”, que por vezes nem professores e estudantes pertencentes destas escolas sabem diferenciar. Com a institucionalização da educação do campo será o fim da educação rural? Este termo “desaparece” tanto na legislação brasileira (documentos do MDA e MEC) como nas universidades e institutos federais, o ensino rural é mencionado apenas para relembrar os eventos negativos, como o ruralismo pedagógico, ou expor as péssimas condições encontradas na realidade.

A necessidade de implementar uma educação que levasse em conta a especificidade e a diversidade do campo, deixa parte das escolas desamparadas e sozinhas para construir seus próprios projetos pedagógicos, a mercê de empresas que fazem os livros didáticos e/ou programas educativos, e da abertura dos cursos de formação de professores para tratar do tema.

Os programas educativos trazem novas categorias discursivas (saberes e práticas) para definir seus princípios e objetivos de ensinar aos jovens rurais. O termo desenvolvimento representa um modelo de crescimento/progresso utilizado inicialmente nos estudos econômicos e que embasa indicadores de qualidade de vida, como o IDH, medindo a expectativa de vida, renda e escolarização da sociedade para hierarquizar a população mundial. Essa representação social, sobre

o que é ou não desenvolvido, é uma invenção histórica, um termo criado por discursos políticos e econômicos que geram práticas e mecanismos de poder para interferir na realidade social.

Existem estudos etnográficos e participativos que investigam as formas de organização do desenvolvimento e seus mecanismos de poder nas localidades rurais, interagindo com os estudantes e comunidade educativa. Uma referência sobre desenvolvimento rural, preconceito e racialização nas escolas do campo, é o trabalho de doutorado de Finokiet (2016), que estuda escolas rurais no Rio Grande do Sul.

A diversidade de escolas e processos pedagógicos e diferentes contextos de aprendizagem produzem práticas padronizadas e seguem os discursos do programa de educação do campo. Considerando que os termos educação e desenvolvimento são utilizados como dispositivos para impor uma forma de vida, profissional - produtiva e/ou individual - consumista. E como o desenvolvimento sustentável passa a incorporar os dispositivos de adestramento? Esse tema é muito bem elaborado por Paula Brügger em sua tese “Educação ou Adestramento Ambiental?” Onde desenvolve uma crítica aos modelos pedagógicos comportamentalistas (BRUGGER, 2004).

O tema da sustentabilidade originou-se na economia e ecologia, posteriormente na educação, com o “lema educação sustentável para a sobrevivência do planeta, difundido pelo movimento Carta da Terra na perspectiva da educação e ecopedagogia” (GADOTTI, 2005, p.35). O conceito permeia “todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica, podemos falar em sustentabilidade ambiental, social, política, educacional, curricular, etc.” (GADOTTI, 2005, p.35). Nas últimas décadas o espaço rural passa a ser o lugar de possibilidade do desenvolvimento sustentável, depois de tantos discursos educativos voltados para as áreas urbanas, como reciclagem do lixo, economia de água e energia elétrica, agora os indivíduos do campo são convocados a pensar em sustentabilidade.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário, criado em 1998, beneficia jovens e adultos do meio rural oferecendo educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização. As políticas buscam estabelecer condições melhores de vida, aprendizagem e redefinem a ideia de fixar o homem no campo assim como no discurso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010) que dispõem sobre a Educação do Campo institucionalizam um modelo educativo ligado aos assentamentos rurais e agricultura familiar no Brasil.

O discurso institucional do projeto Terra Solidária do MDA (2006, p. 13) que forma, segundo eles, “agentes de desenvolvimento”, a partir da educação para o “desenvolvimento sustentável e solidário”. Combina formas de ensino para construção de identidades, autoestima, valores e memória coletiva, tirando o foco da sala de aula e da educação formal.

A educação do campo é maior que a escola, pois está presente na vida e na organização da população que vive em áreas não urbanas. No entanto, o resgate da importância da escolarização como direito do ser humano tem constituído num movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, o campo tem despontado como um celeiro de iniciativas educativas inovadoras envolvendo os movimentos sociais, ONG’s, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical que estão redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário (BRASIL/MDA, 2006, p.11)

A abordagem territorial é bem reforçada nos projetos, afirmando que não existe uma única fisionomia no rural brasileiro, que a escola não pode ser pensada como espaços homogêneos com sujeitos iguais. Assim, o território rural configura sua identidade a partir das características físicas do espaço geográfico e também é construído nas relações sociais, econômicas e culturais de cada lugar. O discurso sobre ensino e aprendizagem do MDA apresenta categorias amplas e abarca variadas temáticas que se enquadrariam em todos os tipos de educação.

[...] os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas. Trata-se de combinar formas de fazer uma educação que construa e cultive identidades, autoestima, valores, memória coletiva que sinalize futuro, saberes e que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas. Estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como se sentir pertencendo a determinado grupo e espaço (BRASIL/MDA, 2006, p. 12-13).

Os programas ligados ao Governo federal instituem a agroecologia e a territorialidade como temáticas do paradigma de desenvolvimento, a partir da reforma agrária e da agricultura familiar. A escolarização obrigatória é condicionada a alternar educação formal com atividades informais de aprendizagem, ligadas a profissionalização dos estudantes.

Tanto o MEC quanto o MDA e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) são responsáveis por projetos educativos e criam dispositivos para configurar uma identidade agroecológica e familiar. O desafio destas comunidades será encontrar um modo de estudar sobre produção orgânica, sustentabilidade, inovação, entre outros saberes que são difundidos ou revalorizados e buscar saber como o conhecimento é produzido localmente.

AGRONEGÓCIO, EMPREENDEDORISMO E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Novos discursos de desenvolvimento rural sustentável na educação do campo são incorporados nos programas de investimento privado. O caso apresentado aqui, trata da empresa Souza Cruz,⁶ grande corporação financeira, presente em mais de 200 países, incorporada pelo grupo BAT (British American Tobacco). Atualmente é a maior produtora de tabaco do mundo, e atua no Brasil com uma rede de agricultores familiares na produção de tabaco.

No Rio Grande do Sul, a empresa criou o Instituto Souza Cruz, que investe nas atividades educativas para o público jovem de áreas rurais, com a visão de que o futuro da cadeia produtiva do tabaco passa obrigatoriamente pela sustentabilidade das comunidades e, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura - FAO⁷, produz seu próprio material didático, para ensinar estudantes e jovens agricultores a empreender e inovar, como parte de estratégias educativas integradas ao seu modelo de sustentabilidade.

O Instituto Souza Cruz é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, de abrangência nacional, fundada em julho de 2000, e reconhecida pelo Ministério da Justiça como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Foi criado para desenvolver, em nível nacional, um modelo sustentável de agricultura familiar, estimulando o empreendedorismo rural nos jovens do campo e dentro do seu programa de sustentabilidade está o Centro do Desenvolvimento do Jovem Rural - CEDEJOR⁸.

49

O discurso do CEDEJOR afirma que acredita e investe no potencial do jovem rural como empreendedor e líder e na força de cooperação desses jovens para o fortalecimento e a sustentabilidade da economia e da governança local, para que tenham acesso às oportunidades de desenvolver seus talentos e para que possam ser agentes de transformação em suas comunidades (CEDEJOR, 2019).

⁶ Sobre a empresa Souza Cruz – Quem somos. Nossa História. Disponível em: http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7DXA?opendocument. Acesso em: 12 abr. 2019.

⁷ FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura: é uma agência especializada que lidera os esforços internacionais para derrotar a fome. Com o objetivo de alcançar a segurança alimentar para todos e garantir que as pessoas tenham acesso regular a alimentos de alta qualidade, suficientes para levar uma vida ativa e saudável. Com mais de 194 estados membros e mais de 130 países no mundo. Disponível em: <http://www.fao.org/about/en/>. Acesso em: 02 mai. 2019.

⁸Sobre o programa Cedejor - Quem somos. Disponível em: <http://cedejor.blogspot.com/p/quem-somos.html>. Acesso em: 02 mai. 2019.

Também desde 2001 implementou o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR)⁹, que tratava da agricultura familiar sustentável e da incorporação de inovações empresariais, além do aperfeiçoando de seus métodos de intervenção social, demonstrando que a visão sobre educação é difusãoista e intervencionista.

O PEJR oferecia uma formação complementar à educação formal, e tinha como público-alvo jovens rurais, com idades entre 16 e 29 anos, com Ensino Médio completo. O programa tinha como eixo articulador o empreendedorismo com uma estrutura temática focada na agricultura familiar, na juventude e no desenvolvimento rural sustentável. A partir do conhecimento e da realidade do jovem e de sua família, o PEJR estimulava ações para a melhoria da qualidade de vida e renda no campo. [...] A formação contemplava três vertentes e, ao final de um ano, cada jovem desenvolvia um projeto de negócio com o objetivo de gerar renda no campo, para a família e a comunidade. O PEJR formou jovens empreendedores até 2012 e contou com a valiosa parceria com diversas organizações que são referência em Educação do Campo [...] (SOUZA CRUZ, 2019).

Em parceria com entidades de educação formal e organizações contextualizadas no rural, o programa oferecia novas habilidades e competências aos egressos e estudantes do Ensino Médio dessas instituições, transformando-os em agentes capazes de agregar valor aos produtos e serviços da agricultura familiar.

Segundo as informações do Instituto neste programa de empreendedorismo a base era a pedagogia da alternância, que intercalava períodos de aprendizagem no núcleo de formação e na unidade familiar, integrando teoria e prática, contando com a participação da família e estimulando ações a partir do conhecimento e da realidade do estudante, visava a melhoria da qualidade de vida e da renda no campo.

Com o final do PEJR em 2012, neste mesmo ano, surgiu através do Instituto Souza Cruz o programa Novos Rurais¹⁰, reconhecido pela FAO como uma boa prática para o desenvolvimento sustentável, o principal objetivo da iniciativa era fomentar estratégias de diversificação sócio-produtiva e comercial entre rapazes e moças que viviam no campo. Atuando com recursos próprios no valor de até US\$ 5 mil dólares, com abrangência geográfica na região sul, com ênfase nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

[...]
ENTIDADES CO-EXECUTORAS: Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil - Arcafar-Sul; Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural - Cedejor; União das Associações dos Agricultores de Ituporanga - Uniagri; e Escola Técnica Estadual de

⁹Sobre o programa PEJR – (2001-2012) Disponível em: http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAGFM7Q. Acesso em: 02 mai. 2019.

¹⁰Plataforma de Boas Práticas para o Desenvolvimento Sustentável. Áreas temáticas. Juventude Rural: Projeto Novos Rurais (03 C). Disponível em: <http://www.boaspraticas.org.br/index.php/pt/areas-tematicas/inclusao-socio-produtiva/185-programa-novos-rurais-pt>. Acesso em: 29 abr. 2019.

Canguçu - ETEC

[...]

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Diversificação, Agricultura Familiar, Empreendedorismo Rural, Arcafar, UFSC, Juventude Rural

PÚBLICO-ALVO: Entidades de educação formal contextualizadas ao campo e organizações do terceiro setor ligadas a projetos de educação do campo. Beneficiários diretos: jovens rurais em formação e/ou egressos das instituições supracitadas [...] (BOAS PRÁTICAS, 2019).

Diante de todo o exposto, importa questionar, qual a relação da produção de tabaco com a sustentabilidade? Como a produção de um *commodity* pode ser sustentável?

Sob o olhar da sustentabilidade os discursos para a educação do campo e desenvolvimento rural se unem, tanto na educação para a reforma agrária, desenvolvimento local e agroecologia como também pode estar assentado no processo educativo que visa lucratividade através da monocultura que utiliza agrotóxicos e sementes modificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto educativo do campo inicia com os movimentos sociais e carrega primeiramente um contexto de luta campesina, reforma agrária e desenvolvimento territorial e sustentável. Porém, com os novos contornos das políticas públicas e instituições parceiras, que atuam nas escolas, o processo de ensino e aprendizagem para jovens do meio rural se tornou, em alguns discursos, um modelo tecnicista voltado para o empreendedorismo, inovação e formação de agentes de desenvolvimento rural. Apesar de o Estado implementar políticas que levam o nome da Educação do Campo, seus processos formativos se distanciam da primeira proposta que discursa luta social e reforma agrária. Assim, a educação que serve ao interesse de grandes corporações do agronegócio, com foco na agricultura familiar e no público produtor de tabaco para a cadeia agroindustrial, e a empresa Souza Cruz elabora discursos de uma educação do campo diferenciada dos movimentos sociais e programas governamentais.

A educação escolar do campo carrega a finalidade de formar sujeitos para o trabalho agrícola, de alimentar a cidade e, atualmente, o que se renova é a necessidade de produzir territórios e paisagens. O espaço geográfico entra como elemento essencial na construção de uma cidadania global com identidade local. O Estado, legitimado por seu papel de busca do bem comum, é apoiado em normas ditadas por órgãos internacionais, como o Banco Mundial, subvertendo as propostas emancipadoras da Educação do Campo (reforma agrária, luta contra desigualdade, agroecologia, etc.) em propostas funcionais ao fortalecimento e à ampliação do capital no campo (empreendedorismo e inovação).

Ambos os projetos educativos, seja o público ou o privado, trazem elementos doutrinários e comportamentalistas com uma visão restrita dos processos sociais e subjetivos da educação do campo. Os discursos sobre as técnicas de ensino mantêm o foco para a sustentabilidade, indicando atividades práticas como: a construção de viveiros, hortas, compostagem, reciclagem e separação do lixo, recolhimento de óleo, redução no consumo de energia, etc.

Estas mudanças comportamentais estão nos manuais educativos e não implicam uma transformação significativa de consciência política/ecológica ou de modelo de produção agrícola. Inclusive preservam os valores de hierarquia, meritocracia, mercantilização do conhecimento e outros aspectos de subjetivação dos escolares que cabe a novos trabalhos antropológicos enunciar.

Os modelos de adestramento e vigilância agem sobre os sujeitos escolares e perpetuam valores globais de desenvolvimento (hegemônicos) através de processos de aprendizagem locais (criando processos contra-hegemônicos). Neste sentido, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem a partir de um conjunto de técnicas, estratégias e práticas disciplinares obrigatórias que têm por objetivo organizar, gerenciar, validar e difundir o conhecimento sobre o desenvolvimento através de disciplinas acadêmicas, métodos de ensino, critérios hierárquicos e práticas técnicas.

Nos discursos do ensino rural, os mecanismos institucionais criam os conteúdos, condutas comportamentais e regras de avaliação com adjetivos qualitativos para o termo desenvolvimento: ecológico, ambiental, solidário, territorial e sustentável produzem novos materiais didáticos e cursos de formação pedagógica.

A construção de um discurso amplo e generalista que busca incorporar temas específicos e locais traz uma forma de instrução e treinamento sobre os sujeitos para mudar a identidade profissional, fixar a população no campo e induzir novos modelos de desenvolvimento rural. O que se torna claro, é a falta de narrativa dialogada com os estudantes e trabalhadores, suas necessidades, prioridades e dificuldades de viver e produzir no rural brasileiro, fazendo com que o discurso mantenha-se verticalizado. O que a academia precisa propor é uma prática de estudo que se torne horizontalizada, não visando o lucro de uma ou outra empresa monopolista e monocultora e sim focar na biodiversidade, na agrofloresta, no sistema de plantio multicltor e no enriquecimento dos atores diretamente envolvidos na produção familiar e local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. (PARECER CNE/CEB 01/2006: Parecer “Educação Básica do Campo”).

_____. MDA. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em:
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pesquisa%20-%20Quest%C3%B5es%20para%20reflex%C3%A3o%20-%20M%C3%B3dulos%20Castagna%20Molina%20-%20MDA,%202006.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2010. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 29 abr. 2019.

BOAS PRÁTICAS. Plataforma de Boas Práticas para o Desenvolvimento Sustentável. Áreas temáticas. Juventude Rural: Projeto Novos Rurais (03 C). Disponível em:
<http://www.boaspraticas.org.br/index.php/pt/areas-tematicas/inclusao-socio-produtiva/18-5-programa-novos-rurais-pt>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3.ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural. **Sobre o programa Cedejor** - Quem somos. Disponível em: <http://cedejour.blogspot.com/p/quem-somos.s.htm>. Acesso em: 02 mai. 2019.

ESCOBAR, A. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. In: MATO, D. (coord.), **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización**. Caracas: UCV, 2005.

_____. **La Invención del Tercer Mundo. Construcción y desconstrucción del desarrollo**. Fundación Editorial El perro e la rana. Caracas: El Perro y La Rana, 2007.

FAO - Food and Agriculture Organization of the United Nations - **Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura**. Disponível em: <http://www.fao.org/about/en/>. Acesso em 02 mai. 2019.

FINOKIET, M.. **Discursos e práticas sociais em escolas de Canguçu – RS. Articulações entre racialização e desenvolvimento**. 2016. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FOUCAULT, M. **Aula de 14 de Março de 1979**. In: Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 297-320.

_____. Aula de 17 de março de 1976. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 285- 351.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8^a ed. São Paulo: Ática, 2005.

GOMÉZ, J. G.. **Desenvolvimento em (des)construção. Narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural**. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Censo Escolar da educação básica: 2012** – resumo técnico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p.; tab. ISBN: 978-85-7863-023-2. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2013, Notas estatísticas. Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Censo escolar** [vários anos]. Brasília: INEP, [s.d.] Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas Brasília: INEP, 2017.

LUTHER, A. **Discursos para a educação básica e superior do campo: Adestramento ou Desenvolvimento Rural?** 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombolas. **Polis [Online]**, 41 | 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/11027>. Acesso em: 1 mai. 2019.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educ. Pesqui.** Vol.34, n.1. São Paulo: Jan./Apr. 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Política educacional para populações campesinas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora da USP, 2002.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e Meio Técnico científico informacional. São Paulo: Editora da USP, 2013.

SILVA, J. F. et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SILVA, G. A. B.; PASSADOR, J. L. **Educação do campo**: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2016.

SOUZA, M. M.. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. (Temas em Educação Escolar, n.19).

SOUZA CRUZ. **Nossa História**. Disponível em:
http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7DX. Acesso em: 10 abr. 2019.

WESCHENFELDER, N. V. **Uma história de governamento e de verdades**: educação rural no RS 1950/1970. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Recebido em: 15/03/2019
Aceito em: 26/06/2019