

Educação e desenvolvimento rural: Projovem campo - saberes da terra no contexto do PDE 2007

Education and rural development: Projovem field - knowledge of the land in the context of PDE 2007

Educación y desarrollo rural : Projovem campo - conocimiento de la tierra en el contexto de PDE 2007

Fabiano de Moura Goulart*
Universidade Federal de Uberlândia

Fabiane Santana Previtalli**
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

O texto pretende problematizar a implantação e execução do programa “Projovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas” à luz do Plano Nacional de Educação (PDE), a partir da análise crítica desenvolvida por Saviani (2009) sobre este documento. A questão central situa-se na adequação desta iniciativa enquanto concepção de política pública para o setor e busca subsídios para a caracterização dos sujeitos destas políticas no contexto das transformações recentemente ocorridas no meio rural no Brasil em decorrência da expansão do capital internacional.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento rural. PDE - Brasil.

ABSTRACT

The text intends to discuss the implementation and execution of the program *Projovem Campo - Saberes da Terra, Saberes de Minas* referenced based on the *Plano Nacional de Educação* (PDE) from the critical analysis developed by Saviani (2009) about this document. The central question is the appropriateness of this initiative as a public policy design for the sector and seeks subsidies for the characterization of the subjects of these policies in the context of changes recently occurred in rural areas in Brazil due to the expansion of international capital.

Keywords: Education. Rural development. PDE - Brazil.

RESUMEN

El texto se propone discutir la implementación y ejecución del programa *Projovem Campo – Saberes da Terra, Saberes de Minas* a la luz del *Plano Nacional de Educação* (PDE), a partir del análisis crítico desarrollado por Saviani (2009) sobre el documento. La cuestión central radica en la conveniencia de esta iniciativa como un diseño de políticas públicas para el sector y en la búsqueda de subvenciones para la caracterización de los sujetos de estas políticas en el contexto de los cambios ocurridos recientemente en las zonas rurales de Brasil debido a la expansión del capital internacional.

Palabras-clave: Educación. Desarrollo Rural. PDE - Brasil.

Introdução

Ao introduzir o tema em questão cumpre ressaltar que, por tratar-se de recorte de um trabalho mais amplo sobre o mesmo objeto de estudo¹, não se pretende neste trabalho problematizar as origens da crise econômica mundial e ou mesmo aprofundar em conceitos e categorias – ainda que fundamentais – que perpassam a temática, como educação do campo, politecnicidade e/ou pedagogia da alternância, dentre outros, como na referida tese. Entretanto, o texto parte da observação de Mauriel (2010) que, ao discutir precarização do trabalho e pobreza como “efeitos e sintomas da financeirização excludente”, afirma que é recorrente neste campo de estudo a compreensão de que “o desemprego e a pobreza contemporâneos resultam do processo de globalização das economias mundiais, sustentadas na volatilidade do capital financeiro”, fenômeno este que se verifica na maioria dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento (MAURIEL, 2010, p. 207).

Necessário também se faz caracterizar a concepção de “desenvolvimento” aqui empregada. Esta se distingue daquela que surge associada à estratégia adotada pelas forças dominantes que, ao emprestar ao capitalismo uma face humana e generosa, constrói e difunde concepções de desenvolvimento social atraentes e mesmo sedutoras. Areladas às possibilidades e direitos – que de fato não se concretizam na vida prática – tais concepções povoam documentos oficiais tal como expresso no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aqui analisado, no qual se lê que, ao se alinharem as ações do Estado sob a forma de políticas públicas ao binômio educação e desenvolvimento, no final, tem-se, nesta ordem, o “desenvolvimento econômico e social”.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (HADDAD, 2008, p. 7).

Por desenvolvimento, entende-se neste trabalho, um processo integrado de ações complementares entre si que resultam em um conjunto de melhorias nos aspectos econômico-financeiro, social, cultural, político, filosófico e de autonomia no pensar e agir – em detrimento à heteronomia – que permita o crescimento e o desenvolvimento efetivo do ser humano, em seu espaço e contexto e vá além do aspecto puramente econômico.

ProJovem Campo: contexto geral e particularidades

No cenário em que a educação, sob a forma de política pública, surge como “porta de entrada para processo emancipatório” ao propor-se a possibilitar o acesso à informação e, pretende-se, ao conhecimento – pois, como também se lê no PDE,

¹ Este artigo é parte dos estudos da tese do primeiro autor intitulada “Educação e Desenvolvimento Rural: PROJÓVEM CAMPO – Saberes da Terra, Saberes de Minas, desafios e perspectivas da educação do campo em Minas Gerais” em andamento no PGED/FACED/UFU, sob orientação da Coordenadora do GPTES.

[...] a escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individualização e a socialização voltadas para a autonomia. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação. Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação. (HADDAD, 2008. p. 5),

Considera-se que o campo, ou o meio rural, no contexto de uma sociedade capitalista, não pode ser analisado isoladamente, em sua territorialidade, desarticulado dos movimentos e das formas de desenvolvimento que também se processam no meio urbano. Entretanto, por outro lado, devemos considerar suas particularidades, dadas as distorções verificadas nos índices socioeconômicos que, duramente, o caracterizam, para que nossa análise, pelo menos, aproxime-se da realidade vivida pelos sujeitos desta proposta de educação que ora discutimos.

Diante disto, pergunta-se até que ponto o Projovem Campo constitui-se em uma política reparadora de desigualdades entre campo e cidade evidenciadas pelos indicadores econômicos e educacionais no país, surgido como ação “humanizadora” no contexto do PDE?

Na busca de elementos que apontem para o entendimento desta questão, além dos indicadores socioeconômicos oficiais, uma proposta é recorrer à análise crítica de Demerval Saviani sobre o PDE, no tocante à proposta de educação destinada às populações residentes nas áreas rurais do país.

Além de um problema de pesquisa, uma realidade a se conhecer

Como objeto de estudo, adota-se o *Projovem Campo – Saberes da Terra*, um programa do Governo Federal, de responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), realizado em conjunto com o governo do estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e municípios conveniados.

No estado, o programa passa a se chamar “Programa Educacional Projovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas”, implantado pela SEE em julho de 2008 por meio das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos e é direcionado à educação de jovens e adultos, na faixa etária de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, e que cumpram os requisitos do Art. 3º da Lei 11.326/2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. O artigo em questão determina as seguintes condições para ingresso dos alunos no Projovem Campo:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais²;

II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

² **Módulo fiscal** é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979. É expressa em hectares e corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural para que sua exploração seja economicamente viável. O módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares sendo, geralmente menor, nas regiões metropolitanas, comparativamente ao módulo fiscal considerado nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos (nota nossa).

[...]

III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011);

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. (BRASIL, 2006, grifo do autor).

Cumprе ressaltar que a, aparentemente, simples alteração na redação da alínea III do Art. 3º, como se vê no texto oficial acima transcrito, pode revelar, de fato, a falta de consensos e mesmo o desconhecimento, propriamente dito, sobre as condições de vida e de trabalho do até pouco tempo chamado “homem do campo” e mostra a importância e atualidade do tema, bem como revela a necessidade urgente de buscarmos alternativas concretas para a superação desta realidade.

De acordo com documento “Orientação Conjunta Sb-Sg nº 01/2009” que normatiza sua implantação no Estado, o programa tem o objetivo de “fortalecer e ampliar o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores familiares ao sistema formal de ensino possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional” (MINAS GERAIS, 2009), como anunciado no PDE pelo então Ministro Haddad.

O PDE e a educação do campo

Ao analisar o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação em 24 de abril de 2007, Saviani (2009) ressaltar que o principal responsável pela repercussão positiva do lançamento do plano junto à opinião pública diz respeito à qualidade do ensino ao afirmar que “o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país” (SAVIANI, 2009, p. 1). O livro de lançamento do plano, já em seu primeiro capítulo – “Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação”, – expressa claramente esta intencionalidade.

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (HADDAD, 2008, p. 6).

Dentre as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica contidas no PDE, apontadas por Saviani (2009), destacam-se os programas “Transporte escolar” e “Luz para todos” que se relacionam diretamente à educação do campo, ora em análise. O primeiro deles, “Transporte escolar”, como sugere o nome, visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. Por sua vez, o “Luz para todos” propõe-se a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica e sobre o qual passamos a algumas considerações.

Tais medidas, previstas no PDE para prover as condições necessárias à sua execução, por sua simples necessidade, indicam a natureza desfavorável e a precariedade, tanto das condições de vida, quanto da estrutura necessária ao processo de ensino-aprendizagem no meio rural, o que pode ser verificado a partir dos indicadores do MEC, constantes do relatório “A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005”. Os indicadores de infraestrutura do referido documento revelam que em 2005, 28,90% das escolas rurais do país não possuíam à época, sequer, energia elétrica, enquanto que o percentual verificado nas escolas

do perímetro urbano, no mesmo ano, foi de 0,17% de escolas sem energia elétrica (SÁTYRO; SOARES, 2007).

Inequivocamente houve progresso em relação ao acesso à rede elétrica pelas escolas rurais nos últimos anos, não obstante existam enormes desafios como falta de água potável, inexistência de laboratórios, falta de acesso à internet, ausência de serviços de coleta de lixo e esgoto, dentre outros (QEDU, [2012]). De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, oficializados pelo Ministério da Educação, 99% das 17.384 escolas recenseadas no estado de Minas Gerais em 2011, ou seja, 17.210 escolas, são dotadas de energia elétrica, via rede pública (QEDU, [2012]). Deste universo, constatamos que a totalidade das escolas das redes federal, estadual e privada – 100%, ressalte-se – recebe energia elétrica via rede pública, enquanto que 189 escolas da rede municipal em Minas Gerais, não têm acesso ao serviço. E é exatamente neste grupo – nas escolas do município localizadas nas regiões rurais –, que têm lugar 25 das 62 turmas vinculadas ao programa Projovem Campo no Estado de Minas.

Outro aspecto que deve ser considerado para a compreensão desta realidade é a análise dos dados relativos à distorção idade-série³. Tomando como referência o período de 2008 a 2012, correspondente ao ano de implantação do Projovem Campo em Minas Gerais e à disponibilidade de dados atualizados pelo INEP, responsável pelas pesquisas, a proporção de alunos com atraso escolar de dois anos ou mais, para todo o Ensino Básico, no Estado de Minas Gerais, verificado nas escolas das áreas rurais é perceptivelmente maior que aquela verificada, para o mesmo período, nas escolas localizadas nos centros urbanos, como se vê na Tabela 1.

Tabela 1 - Distorção idade-série em Minas Gerais

<i>DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE Minas Gerais (2008-2012)</i>	2008	2012	2008	2012
	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA
<i>Anos iniciais (1º ao 5º ano)</i>	22	14	15	10
<i>Anos finais (6º ao 9º ano)</i>	38	30	34	27
<i>Ensino médio (1º ao 3º ano)</i>	36	34	30	31

Fonte: Adaptado de QEDU (2013).

O PDE, além das duas ações acima citadas, volta a fazer referência à educação do campo, indiretamente, quando – dentro da “Educação Especial” – trata da modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” contemplada com três iniciativas propostas para esta modalidade de educação.

- a) a ação “Educação Profissional” propõe-se a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos IFETs, triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular;
- b) a ação “Novos Concursos Públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado

³ No Brasil, toda criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, encerrando esta etapa aos 14 anos. Após esse período, ela permanece por mais três anos no Ensino Médio, concluindo a educação básica aos 17 anos de idade. Quando o aluno (re)ingressa na escola tardiamente – ou sofre reprovação – ele estará em atraso escolar, ou seja, com idade superior à esperada para aquela etapa escolar. A distorção idade-série, portanto, é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar.

- a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica;
- c) a ação “Cidades Polo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010 (SAVIANI, 2009, p. 12).

Embora o texto do ex-ministro Haddad, expresso no documento de apresentação do PDE, evidencie a intenção do MEC em investir nesta forma de educação ao afirmar que “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis” (HADDAD, 2008, p. 31), as ações relativas à educação do campo se restringem às iniciativas acima apontadas⁴.

Ao analisar o PDE à luz dos planos de anteriormente implementados pelo MEC – de modo particular ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em nove de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos e que antecedeu ao PDE, Saviani (2009) aponta que, em um sentido negativo,

[...] constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito. É, antes um programa de ação. Assim sendo, o nome “plano” evoca, aí, mais alguma coisa como o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek do que a ideia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico” (SAVIANI, 2009, p. 30).

Assim, retomando o conceito de desenvolvimento – associado à educação – é possível seguir com a análise das condições socioeconômicas das populações residentes nas áreas rurais do país, para as quais, em tese, destinam-se ações do “plano de educação” ou “programa de ação”, objeto do estudo, com o objetivo de conhecer e caracterizar os sujeitos destas ações propostas.

Em campo a educação do campo: considerações sobre o “perfil do aluno”

Os conceitos educação *do* campo e educação *no* campo refletem concepções divergentes sobre o campo e sobre as necessidades da população camponesa. No caso da educação *no* campo, também comumente conhecida como educação rural, há referência a um projeto genérico de educação que é imposto ao campo, sem relação com suas reais necessidades e sem a problematização do campo enquanto território de vida, isto é, *locus* de relações socioculturais que caracterizam uma identidade (MIRANDA, 2012).

Este modelo de educação se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade, sendo a educação o referencial prático e ideológico de adequação e subordinação ao modo urbano de vida. Em oposição a este modelo, tem-se a educação *do* campo, conceito que nasce das lutas dos movimentos sociais populares contestatórios à ordem do capital, designando um tipo de projeto educacional construído por seus sujeitos e voltado especificamente à formação integral do camponês, valorizando seus saberes e práticas (RIBEIRO, 2006; VENDRAMINI, 2007). Portanto, a educação do campo

⁴ Saviani (2009) observa ainda que não há ação dirigida especificamente à modalidade de ensino “educação indígena”, nem ao financiamento e gestão, diferentemente do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - que, além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contempla, explicitamente a educação indígena e quilombola.

traduz o reconhecimento do campo como território de disputa política de projetos de vida e sociabilidade.

Embora a educação do campo esteja ganhando destaque nos últimos anos nos debates e nas políticas de governo (RIBEIRO, 2006; VENDRAMINI, 2007), as condições materiais para que se desenvolva e se efetive ainda são precárias.

O campo consiste em espaço de trabalho e de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, em condições análogas ao escravo; do trabalho sazonal associado à agroindústria ou agronegócio; espaço de terras para reserva de valor; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza (VENDRAMINI, 2007). Cumpre ressaltar que a propriedade fundiária enquanto reserva de valor, o que Kageyama et al. (1987) denominou de “territorização do capital”, acentuou ainda mais a concentração fundiária. Com o aumento do valor da terra, a pequena produção ficou fragilizada frente às pressões do capital, levando muitos pequenos agricultores a abdicar de suas terras. Os autores estimam que trinta milhões de brasileiros trocaram o campo pela cidade no período 1960-1980.

A noção de território deve ser entendida no âmbito das relações de poder, de controle e formas de resistências dos grupos sociais envolvidos. Nesse sentido, o que se observa a partir do final dos anos 1990 e especialmente nos anos 2000 é o aumento dos conflitos sociais no campo, bem como a expulsão da população camponesa e intensificação da migração campo-cidade. Entre 2009 e 2010 os conflitos por terra, envolvendo expulsões, pistolagem, despejos e ameaças de despejo, tiveram um incremento significativo de 21%, passando de 528 em 2009 para 638 em 2010 (PREVITALI et al., 2013). Ao analisar as categorias sociais que foram vítimas das ações violentas, (estão identificadas em 604 ocorrências) 347 delas, 57%, envolveram populações indígenas ou quilombolas, 43% atingiram os movimentos sociais de luta pela reforma agrária, como os sem-terra (182 conflitos), os assentados (61 conflitos), pequenos proprietários (9 conflitos) e outros (PREVITALI et al., 2013).

O avanço da fronteira agrícola ameaça grande parte dos pequenos proprietários rurais que se veem obrigados a arrendar suas terras para os grandes latifundiários. Vale dizer ainda que, como em todo o país, no estado de Minas Gerais, particularmente na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba a ocupação de terra tem sido um importante meio de acesso a terra. Foram registrados entre os anos de 1986 a 2005 na região 181 ocupações de terra com o envolvimento de 18.413 famílias, sendo responsável por 28% das ocupações realizadas em Minas Gerais. Já o número de assentamento no mesmo período é 66 em um total de 3.705 famílias assentadas, também um dos maiores do Estado (ANDRÊZA; CLEPS JR., 2009). No estado de Minas Gerais havia cerca de 494 comunidades quilombolas em 2007 mas apenas uma havia conseguido reconhecimento oficial de suas terras (PREVITALI et al., 2013).

Os investimentos oriundos de financiamentos públicos nacionais ao grande capital agroindustrial têm contribuído para o agravamento desse processo. O Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), após 2000, passou a fortalecer suas linhas de crédito para a agroindústria sucroalcooleira. Em maio de 2012, o banco lançou o Programa de Apoio ao Setor Sucroalcooleiro (PASS), com o objetivo de financiar a estocagem de etanol combustível no valor de quinhentos milhões de reais. O capital internacional também está presente. Em 2009, a casa de leilões inglesa *Sotheby's International Realty* abriu um escritório em Mato Grosso do Sul para administrar a venda de terras para a produção de grãos e cana-de-açúcar para estrangeiros. De acordo com o Ministério Público Federal, a especulação imobiliária envolvendo empresas estrangeiras pode afetar os preços das terras e criar problemas futuros para demarcação das áreas indígena (COMISSÃO PASTORAL DE TERRA - CPT, 2012).

O trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a agroindústria, explicitando a grande – e histórica - desigualdade social do país. Estas diferentes e opostas formas de ocupação do espaço rural indicam a presença de diversos sujeitos sociais no campo e a forte oposição de classes entre eles (VENDRAMINI, 2007).

As políticas de modernização subsidiadas pelo Estado promovem a capitalização dos processos de trabalho rurais e a mercantilização crescente da agricultura de pequena escala. O objetivo da modernização é transformar o latifúndio, símbolo da agricultura “primitiva”, “colonial”, numa grande empresa capitalista. A modernização da agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente.

No cotidiano, as práticas educacionais, sejam as formais, por parte do Estado, ou as alternativas, que estão no seio dos movimentos, convivem com o acirramento das políticas neoliberais de modernização do campo e a consequente precarização das condições de trabalho no meio rural. Dados da força de trabalho no campo indicam a redução do número de assalariados, e também o baixo rendimento destas atividades, fatores que combinados dão o quadro do aumento da pobreza no meio rural. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2008 mostra que a renda mensal domiciliar *per capita* da população rural é de R\$ 360,00 - inferior à metade da renda do mesmo tipo verificada nos domicílios de área urbana - total R\$ 786,00 (SILVA; PREVITALI, 2011).

Graziano da Silva (1999), Ortega (2008) e Stédile (1997) convergem na análise da precarização das condições de sobrevivência da população camponesa denunciando a falta de investimento nos pequenos produtores e o fracasso do modelo de Reforma Agrária implementados até então. Relacionam tais fatores à política econômica deliberadamente assumida, governo a governo no Brasil, afirmando que estas políticas estão voltadas para a satisfação das necessidades do mercado mundial, seguindo a tradição de dependência brasileira e especialmente a dependência que existe entre o desenvolvimento do campo as necessidades da urbanização, sinônimo de modernização. Assim, o foco dos investimentos na agricultura não está voltado para o campo enquanto espaço de construção de subjetividades, mas está direcionado ao abastecimento do comércio e indústria das cidades, configurando a situação de dependência dentro da dependência, como definido por Florestan Fernandes (1979).

Ao buscar elementos que permitam analisar a extensão e a diversidade das origens, bases históricas conceituais e legais que fundamentem e expliquem as resultantes das políticas públicas no campo educacional para o setor rural no país, é importante recorrer aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao censo agropecuário de 2006, divulgados em 2009, os quais revelaram que 30% dos trabalhadores rurais brasileiros eram analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental (IBGE, 2009). A renda, que define, em grande parte, as condições de vida do trabalhador, é diretamente proporcional ao grau de instrução/capacitação do trabalhador assalariado e, assim, reduzida ao mínimo possível, reduz, também, por conseguinte, as possibilidades e expectativas de superação destes desafios historicamente postos.

Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes

mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p. 29, grifo nosso).

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), revelam que os registros oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa tais como IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), dentre outras, “demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras” (BRASIL, 2007, p. 5). De imediato, surge o questionamento sobre se, de fato, as políticas públicas para as populações residentes nestas áreas - sob a luz da Constituição Federal e dos demais dispositivos legais que compõem a legislação educacional em vigor -, além do aspecto socioeconômico, garantiram, historicamente, a equidade educacional entre campo e cidade, no país.

Em sua 20ª edição, o relatório “*Políticas Sociais: acompanhamento e análise*” produzido pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do IPEA⁵ - que registra e analisa, criticamente, a evolução de diversos aspectos da atuação do governo federal no campo das políticas sociais no país -, aponta, dentre outros aspectos, para a necessidade do estabelecimento de políticas públicas para enfrentar e superar a defasagem da educação escolar de populações rurais, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo (IPEA, 2012). Corroborando esta análise, Veiga adverte para “a necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar.” (VEIGA, 2003, p. 31).

Ainda – e especificamente no tocante ao desenvolvimento rural – além de revelar retrocessos quanto às políticas de reforma agrária e de apoio à agricultura familiar, os dados do relatório registram a continuidade dos conflitos sociais e da violência contra populações rurais, o que desvela – e comprova – as condições degradantes em que vivem milhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais, em diversos estados da nação, bem como o aprofundamento do grau de superexploração ou de expropriação da força de trabalho no meio rural, impulsionada, sobretudo, pela natureza da política econômica externa brasileira, notadamente do setor primário, no cenário internacional. Em decorrência, a deteriorada relação entre trabalhadores rurais e operadores do capital transnacional empregado no setor, mostra-se ainda mais degradante com características do período escravagista, supostamente superado. “Nos últimos oito anos foram resgatados mais de 30 mil trabalhadores em situação análoga à de escravo no Brasil e mais de 900 mil foram registrados durante ação fiscal” (IPEA, 2012, p. 255).

As formas contemporâneas de escravidão no país, denunciadas desde a década de 1970 do século passado por organismos de defesa dos direitos humanos (IPEA, 2012), reconhecidas oficialmente pelo governo brasileiro a partir do conhecimento e divulgação dos resultados das pesquisas das instituições oficiais, acima citadas – desnudam a realidade torpe e a situação de grande vulnerabilidade e miséria que ainda afetam importantes contingentes de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil, como nos mostram os relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre o perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil:

Invariavelmente sua aparência nas diferentes fazendas era semelhante: roupas e calçados rotos, mãos calejadas, pele queimada do sol, dentes não cuidados, alguns

⁵ Esta 20ª edição do relatório, divulgada em 2012, completa o acompanhamento de políticas e programas sociais federais no último ano do governo Lula e destaca as principais iniciativas tomadas em 2011, pelo governo Dilma Rousseff, para os setores analisados.

aparentando idade bem superior à que tinham em decorrência do trabalho duro e extenuante no campo (OIT, 2011, p. 255).

Embora os dados sistematizados pela CPT, divulgados em janeiro de 2014, apontem para uma diminuição do número de trabalhadores em situação de escravidão no Brasil no ano de 2013, em relação a 2012, reduzindo de 3.680 para 2.874 o número absoluto - registrado -, o número de ocorrências aumentou no período analisado. Em outras palavras, mais pessoas ou empresas praticaram o crime em diferentes estados e municípios em 2013, em relação ao ano anterior, ainda que o número de indivíduos diretamente afetados tenha sofrido discreta redução.

Em 2013 cresceu o número de casos identificados como de trabalho escravo. Em 2012 foram registrados 189 casos, este número se elevou para 197 casos em 2013. Já em relação ao número de trabalhadores envolvidos houve decréscimo: 3.680 trabalhadores envolvidos, com resgate de 2.730, em 2012; 2.874 trabalhadores envolvidos e 2.208 libertados, em 2013. (CPT, 2014).

Outro aspecto alarmante é o fato de que a região com maiores índices de desenvolvimento socioeconômico do país, a região sudeste, tenha sido a que registrou o maior número de pessoas diretamente envolvidas, superando as regiões nordeste, centro-oeste e sul, ficando atrás apenas da região norte do país.

Diferentemente de anos anteriores, quando a região Norte se destacava tanto pelo número de casos identificados quanto pelo de pessoas envolvidas, em 2013, a região Sudeste foi a que apresentou o maior número de trabalhadores envolvidos, 1.186, bem como o maior número de trabalhadores libertados, 1.147, equiparando-se quase à região Norte pelo número de casos: 53 no Sudeste contra 55 no Norte. Em seguida vem à região Nordeste, com 42 casos, Centro-Oeste com 31 e Sul com 16. Pelo número de trabalhadores envolvidos em trabalho escravo, o Nordeste vem em segundo lugar, com 603, seguido da região Norte, com 505, Centro-Oeste com 430 e Sul com 150. Já em relação a trabalhadores libertados, o Nordeste vem em segundo lugar com 330 libertados, seguido do Centro-Oeste com 309. Só então vem a região Norte com 274 e a região Sul com 148. (CPT, 2014).

No início dos anos de 1990, mesmo respondendo por somente 18% da população brasileira – que totalizava 145 milhões de pessoas à época –, o campo abrigava 28% das pessoas consideradas pobres do país, o que equivale dizer que seis trabalhadores rurais, em cada dez, encontravam-se abaixo da linha de pobreza (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012). Embora estes indicadores tenham sofrido alterações ao longo dos anos, a população rural abriga maior número de pobres, proporcionalmente, quando comparada à população brasileira, em seu conjunto.

Por outro lado, a melhoria das condições de vida conquistada a partir dos mandatos do ex-presidente Lula, sobretudo na segunda metade da década de 2000, trouxe ao campo – bem como às cidades – uma nova realidade socioeconômica, decorrente das políticas de redução da miséria e de geração de emprego e renda implantadas no país.

A nova classe média que atingia 20,6% da população rural em 2003 concentra 35,4% em 2009, com 9,1 milhões de pessoas. Este crescimento acumulado de 71,8% desde 2003 equivale a 3,7 milhões de brasileiros residentes em área rurais passando a integrar a classe C nos últimos seis anos (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012, p. 5).

Entretanto, estas conquistas sociais, novamente – e paradoxalmente –, aumentaram a diferença dos indicadores econômico-sociais, comparativamente, entre as áreas rural e urbana, em favor desta, o que se comprova quando, por exemplo, confrontam-se os valores dos rendimentos individuais – obtidos pela divisão do valor do salário-hora pelo número de anos de estudo completos, ainda que no nível mais básico, que é o de qualificação profissional –, percebe-se uma queda de 0,67% ao ano no setor rural, em contraposição a um crescimento de 1,48 ao ano, na população como um todo (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012).

Na área rural, o crescimento acumulado entre 2003 e 2009, equivalente a uma taxa de 8,27% ao ano, foi significativamente menor que o observado nas populações residentes nas áreas urbanas. Este padrão contrasta com o verificado no país como um todo, onde os mais pobres obtiveram em geral maiores ganhos de renda que os demais (NERI; MELO; SACRAMENTO, 2012, p. 4).

Em suma, esta é a realidade enfrentada pela população do campo no Brasil, que, antes de educar-se, do ponto de vista formal, precisa lutar por sua própria subsistência e, registre-se, consubstanciada pelos resultados de pesquisas de órgão oficiais.

Considerações finais

A Educação do Campo, neste novo cenário rural brasileiro, somente poderá ser analisada – e mesmo compreendida – a partir do conhecimento da realidade concreta, considerando seu tempo e contexto histórico de origem, pois “sua essência não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo” (CALDART et al., 2012, p. 13).

Pensar em educação e desenvolvimento, de forma aglutinadora, é considerar, ao mesmo tempo, a diversidade de indivíduos e de grupos sociais e suas relações com o meio de modo a evitar que se configure em uma “des-educação”, e passe a agir como fator de desagregação e exclusão social.

Neste sentido, em um contexto de “educação para todos”, em tempos de globalização – e consideradas as enormes diferenças sociais no país, como um todo –, conceber um programa de educação que contemple toda a diversidade de indivíduos e grupos nela envolvidos, suas relações sociais e suas interações com os modos e meios de produção, é um desafio histórico ainda posto. Ao abordarem as consequências da dicotomização do material e do intelectual, a partir da separação entre a cidade e o campo, Marx e Engels já advertiam que

[...] a oposição entre cidade e campo só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, à uma determinada atividade que lhe é imposta – subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos. O trabalho volta a ser aqui o fundamental, o poder *sobre* os indivíduos, e enquanto existir este poder deve existir a propriedade privada. A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da coletividade, uma condição que depende, por sua vez, de uma massa de pressupostos materiais que não pode ser satisfeita por obra simples da vontade, como qualquer um pode perceber à primeira vista **(estas condições têm ainda que ser enumeradas e desenvolvidas)**. (MARX; ENGELS, 1999, p. 78, grifo nosso).

Para o entendimento e enfrentamento destas contradições, portanto, foi que se buscou com este trabalho problematizar o projeto de Educação do Campo contido no Projovem Campo, Saberes da Terra, Saberes de Minas, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, em um cenário de disputas e antagonismos, pois

[...] no confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual (CALDART et al., 2012, p. 14).

Assim, é relevante buscar, com o aprofundamento da pesquisa, somado às ações dos movimentos sociais vinculados ao campo, elementos que possibilitem a construção de alternativas viáveis, de longo prazo, para o enfrentamento das contradições aqui discutidas.

Referências

ANDRÊZA, A. G.; CLEPS JR., J. O desenvolvimento da agroindústria canvieira no Triângulo Mineiro e seus impactos sobre mão-de-obra e a produção de alimentos. In: *Encontro nacional de geografia agrária*, 29., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 2009. p. 1-16.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, mar. 2007. (Cadernos SECAD, 2).

CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CPT. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Síntese estatística (provisória 1, em 30/12/2013)*: Campanha da CPT contra o trabalho escravo. Goiânia, 28 jan. 2014. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/attachments/article/1900/S%C3%ADntese%20estat%C3%ADstica%20d0%20TE%202013-%20%20ATUALIZADA%20em%2031.01.2014%20Copy.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Org.). *Vida rural e mudança social*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979. p. 105-120.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GRAZIANO DA SILVA, J. *O novo rural brasileiro*. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

HADDAD, F. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: INEP, 2008.

IBGE. *Censo agropecuário 2006*. Rio de Janeiro, 2009.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Brasília, DF, 2012. v. 1.

KAGEYAMA, A. et al. *O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agro-industriais*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã (Feuerbach)*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAURIEL, A. P. O. *Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção Relações internacionais e globalização).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Orientação conjunta SB-SG nº 01/2009*. Divulga orientações referentes à implantação do Programa Educacional Projovem Campo – Saberes de Minas. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/42/1476-projovem-campo>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MIRANDA, S. A. de. Educação quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio/ago. 2012.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C. de; SACRAMENTO, S. dos R. *Superação da pobreza e a nova classe média no campo*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Perfil dos principais atores envolvidos no trabalho escravo rural no Brasil*. Brasília, DF, 2011.

ORTEGA, A. C. *Territórios deprimidos: desafios para as políticas de desenvolvimento rural*. Campinas, SP: Alínea; Uberlândia: Edufu, 2008.

PREVITALI, F. S. et al. Educação e cinema: formação política e prática pedagógica junto aos movimentos sociais populares do Campo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 50 (especial), p. 161-178, maio 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5480>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

QEDU. *Distorção idade-série*. [2013]. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2008>. Acesso em: 26 mar. 2014.

QEDU. *Resultados do Censo 2011*. Infraestrutura. Serviço. [2012]. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/censo-escolar>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. *Trabalho, Educação e Saúde*, Manguinhos, v. 4, n. 2, p. 259-290, 2006.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. *A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília, DF: IPEA, abr. 2007. (Texto para discussão, n. 1267).

SAVIANI, D. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SILVA, M. C.; PREVITALI, F. S. Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 44, p. 76-91, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3133>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

STÉDILE, J. P. (Org.). *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1997.

VEIGA, J. E. da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbanos do que se calcula*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

* Engenheiro Agrônomo, doutorando em Educação pelo PPGED/FACED/UFU, integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES) do Instituto de Ciências Sociais (INCIS) da UFU. E-mail: fabiano.goulart@hotmail.com.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação - FACED/UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (INCIS) Coordenadora do GPTES e pesquisadora PPM - FAPEMIG e CNPq. E-mail: fabianesp@netsite.com.br.

Recebido em 10/07/2015
Aprovado em 25/08/2015