

POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO RURAL E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MECANISMOS DE COMBATE À POBREZA NO BRASIL

Marcos Antônio de Oliveira¹

RESUMO

Este artigo faz uma constatação: há uma relação entre as políticas de desenvolvimento rural e de educação do campo no Brasil como mecanismo de combate à pobreza. A primeira, implementada a partir de meados dos anos 1990 com a criação do Pronaf-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar e do MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário para geri-lo, consubstancia-se na progressiva dominância do enfoque distintivo entre a grande produção, ou agronegócio, que recebe recursos do Estado para o abastecimento alimentar e as exportações, e outro tipo de agricultura, de base familiar, atrelada a processos de produção de menor escala, mais adequada à preservação ambiental e palco das ações de outro agricultor, um agricultor familiar. Para a articulação destes enfoques, esta política transmuta-se dos anos 1990 em diante para uma política de "desenvolvimento territorial", que necessita tanto da atuação do Estado quanto da sociedade civil, de seus sujeitos e atores. Constatando a continuidade no campo brasileiro da concentração fundiária e da pobreza extrema e a crescente presença nas políticas públicas do ideário do desenvolvimento, o artigo relata o avanço da política de educação do campo na legislação e gestão (Programas e ações do Estado), diagnosticando a lógica de sua concretização na necessidade que a educação toma nesta estratégia e, em particular, a educação do campo na promoção do combate à pobreza e do desenvolvimento rural via aumento das capacidades técnicas requeridas para a inserção produtiva bem como a criação de um "capital social" para a integração cidadã dos sujeitos do campo na dinâmica social.

Palavras-chave: Política de desenvolvimento rural. Política de Educação do campo. Combate à pobreza

¹ Professor do Setor de Educação da UFPR - Universidade Federal do Paraná/Deplae-Depto. de Planejamento e Administração Escolar. Doutor em Educação pela UFPR. Endereço eletrônico: marcos.antonio@ufpr.br

Leader-Ligação Entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural. Programa de desenvolvimento rural instaurado na Europa na década de 1980 e que se tornou a origem da concepção em desenvolvimento territorial naquele continente.

INTRODUÇÃO

No Brasil, diferentemente de outros países, a educação que se desenvolve no meio rural, ou no campo, vem sendo nominada, há pelo menos o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, de "educação do campo" por um conjunto de organizações, instituições e sujeitos coletivos que disputam o lugar e o sentido deste último na elaboração das políticas públicas. Desde então, e com este termo ganhando certa aderência entre os entes indicados acima e nas ações do Estado, na academia, em particular, vários estudos vêm se preocupando com entendimento e aperfeiçoamento do que é ou como deve ser uma educação "do campo". A partir do que se pode denominar como documentos que se referenciam como marcos iniciais de seu nascimento como pedagogia (CALDART, 2004) e como movimento (KOLLING, 1999), estudiosos se preocupam com seu lugar na pedagogia brasileira (D'AGOSTINI, 2012), entre outros; sua matriz epistemológica (OLIVEIRA, 2008), entre outros; seu lugar na polêmica acerca da questão agrária (CAMACHO, 2013), entre outros; a pedagogia dos recém formados cursos de licenciatura (SANTOS, 2011), entre outros; sem contar uma quase infinidade de estudos e publicações acerca de experiências de organização escolar cuja matriz se coloca como caudatária de suas concepções e métodos.

O objeto deste artigo se coloca no campo da investigação acerca da relação que a educação do campo apresenta com as políticas de desenvolvimento rural no Brasil nos últimos anos e, neste sentido, de forma específica, como mecanismo de combate à pobreza no meio rural. O debate acerca da questão agrária no Brasil é constante, mas prova a continuidade de sua necessidade tanto a existência de um número significativo de trabalhadores neste meio que ainda buscam dele sair em busca de melhores condições de vida em outro espaço (BRITO, 2006), quanto a aderência do termo "educação do campo" na academia e no Estado, como será melhor demonstrado adiante. Neste debate, e como demonstram, entre outros, Grisa & Schneider (2015) e Bianchini (2015), se institui no Brasil desde meados dos anos 1990 a idéia da necessidade do estímulo a um tipo de produção no meio rural que não se prenda à lógica e às técnicas modernas de produção, que objetivem somente o lucro capitalista. Ao contrário, desde então se coloca a necessidade de pensar outra

lógica de desenvolvimento na agricultura, com atores e tipo de produção que se pautem na busca do atendimento ao direito universal à alimentação e com respeito ao meio ambiente. Como demonstram Bianchini (2015) e Favareto (2010), entre outros, desde então o Estado brasileiro vem adotando políticas que visam reconverter as atividades produtivas neste sentido. O objetivo deste artigo é colocar a educação do campo em relação com esta política, especialmente como forma de combate à pobreza no meio rural ou, de outra forma, demonstrar os nexos que podem ser evidenciados entre as políticas de desenvolvimento rural adotadas e a política nacional de educação do campo. Em sendo o meio rural o local em que se encontra boa parte dos pobres no Brasil (ou o local em que há, relativamente à população total, mais pobres) as políticas de desenvolvimento rural contam ou devem contar a política de educação do campo como componente para combatê-la.

Para fazer esta articulação o artigo se divide em cinco partes. Para além da introdução, na segunda parte historia, em grandes linhas, o desenvolvimento do rural brasileiro, descreve sua atuação atual, principalmente em relação às condições de vida de suas populações e, em seu seio, a continuidade da extrema pobreza. Na terceira parte descreve o que vem ocorrendo com as políticas de desenvolvimento rural no Brasil, demonstrando a crescente predominância da idéia do estímulo a outro agricultor (familiar) para outra agricultura (nem sempre capitalista), como forma de alterar sua dinâmica, que se dá por estímulo a uma "política de desenvolvimento territorial". Na quarta parte, descreve o que vem ocorrendo na política de educação para o meio rural, ou a educação do campo, demonstrando como objetiva também alterar as condições de acesso das populações aos bens materiais e da cidadania via superação da escola estruturalmente deficitária que lhe é atualmente ofertada. Com isto, na quinta parte o artigo demonstra como se articulam as políticas de desenvolvimento rural e de educação para este meio como mecanismo de combate à pobreza. Demonstra como as atuais políticas de desenvolvimento necessitam de um ator empoderado e cioso de seus direitos, além de tecnicamente formado para a participação cidadã e a tomada de decisões sobre sua atividade/negócio que lhe permita ter condições de vida no campo, assim como de que maneira o estado vê a educação do campo como viabilizadora das possibilidades da construção deste tipo de agricultor e agricultura.

Fazendo esta articulação, o artigo conclui pela existência da política nacional de educação do campo, por parte do Estado, como indutora do desenvolvimento territorial, atual faceta da política de desenvolvimento rural, vista por este como mecanismo de combate à pobreza neste meio. Com isto, o artigo pretende colaborar e ou insistir na necessidade da atenção nos estudos em educação do campo para a relação entre estas políticas, já que uma avaliação de sua efetividade somente poderá ser realizada num futuro ainda não tão próximo.

DESENVOLVIMENTO RURAL E SITUAÇÃO DA POBREZA NO CAMPO BRASILEIRO

O Brasil nasce para o mundo como ofertante de produtos-da-terra, como já demonstra o seu nome (oriundo do pau-brasil, madeira pigmentante de tecidos de elevado valor no mercado europeu). Como demonstram os clássicos da história econômica brasileira (GUIMARÃES, 1968; FURTADO, 1976 E PRADO JÚNIOR, 1990, entre outros) além deste produto, outros que serviram de base para o nascedouro do mercantilismo e depois do capitalismo europeu vieram a constituir-se na base para a formação do Brasil. Assim, se sucederam produtos como a cana-de-açúcar, algodão e fumo no Nordeste até o Século XVIII; o charque/couro/animais no Sul do Brasil que, fornecedora de insumos para as recém descobertas minas de ouro e diamante deu início à sua colonização do interior brasileiro com o advento do tropeirismo, dos fins do Século XVIII/início do XIX e, a partir de meados do Século XIX, o aparecimento do café como produto de exportação trouxe progresso para a Capital (Rio de Janeiro) e seu desenvolvimento fez surgir a fazenda cafeeira no Vale do Paraíba do Sul carioca e paulista, bem como no interior de Minas Gerais e parte do norte paranaense. Constituindo-se no grande produto de exportação do Brasil de fins do Século XIX até pelo menos o entre-guerras do Século XX, a cafeicultura converteu-se no regime de acumulação inicial que deu origem ao capital necessário para o primeiro surto de industrialização brasileiro, verificado a partir da Primeira Guerra Mundial, como demonstra Brum (2000).

Dada a influência das formas de obtenção destes bens, Freyre (1998) fala do engenho de açúcar como centro formador de uma

cultura altamente patriarcalista/tradicionista, não rompida com a fazenda de café, e Ribeiro (1995) fala de uma relação senhor/servo ou escravo na formação da cultura nacional. O fato é que, como demonstra Silva (1981), a vida colonial e mesmo sob o império sendo pautada na produção da empresa colonizadora, que destinava as melhores terras e recursos para a exploração de bens de elevado valor no mercado europeu, em muito dificultou a criação e desenvolvimento de um mercado interno dinâmico, com distribuição de terras, por exemplo, condição para a liberação das forças produtivas e formação de estilos de vida e laços de pertença com vínculos mais fortes ao produzido no interior do país. Ao contrário, na formação do Brasil se tem a ideia do que "bom é o que é de fora", como demonstra Buarque (Holanda, 1973). Esta formação cultural é oriunda, portanto, do esquema em que as melhores terras eram destinadas à produção para exportação de um bem agrícola (até a entrada do Século XX açúcar, fumo, café, couro/charque, principalmente) de onde vinham os fundos em moeda internacional (libra-esterlina) para a aquisição de produtos industriais importados. Este sistema era baseado nas grandes propriedades fundiárias se especializando na produção dos bens com destino ao mercado mundial de um lado e, de outro, a existência de um número significativo de estabelecimentos que pautavam sua produção na extração de algum produto da terra que levava ao mercado local (geralmente madeira, banha e ou animais, especialmente suínos) e o cultivo de produtos alimentares (milho, feijão, arroz, mandioca, especialmente), constituindo-se no que Silva (1998) denominou de complexo rural.

Dada a crise do capitalismo da década de 1930, só solucionada com a Segunda Guerra Mundial, a partir dos anos 1940/50 o Brasil passa a integrar-se cada vez mais ao sistema econômico internacional, aliando-se à expansão econômica ditada pelos Estados Unidos. Em termos de desenvolvimento industrial, isto significou a instalação no país da indústria de base e mesmo de produto finais aos auspícios de grupos estrangeiros em associação com parcela do empresariado nacional com vistas à exploração do mercado interno. Base desta estratégia foi a criação da CSN (Companhia Siderúrgica Nacional) na década de 1950 por Getúlio Vargas e, partir de 1964, com o golpe civil/militar, a instalação às custas do Estado (com emprestados contraídos no estrangeiro) da infra-estrutura (rodovias, portos, hidrelétricas, sistema de comunicações, etc) para o escoamento da

produção das indústrias forâneas que então se instalavam no país (GOULARTI FILHO, 2002).

Com este processo, o esquema da produção do complexo rural começa a transformar-se. Se até a década de 1950/60 a maior parte da população vivia no mundo rural, com a continuidade da elevada concentração fundiária e o desenvolvimento do que se passa a chamar complexo industrial, a população migra para as cidades, de acordo com Silva (1998). Conforme o autor demonstra, a partir da década de 1960 há no país a lógica da troca do insumo próprio dos agricultores e a produção voltada para sua subsistência para o insumo comprado pelo agricultor para a obtenção de uma produção que este vai revender a uma indústria que vai processá-la. Os produtos que a indústria vai processar, aos auspícios da expansão do sistema alimentar norte-americano para o mundo (consumo de proteína animal ao invés de vegetal), que demanda grãos para a alimentação animal, são o que se passa então a denominar "trinômio soja/trigo/milho" (BRUM, 2000). Neste contexto, houve a metropolização da sociedade brasileira (BRITO, 2006), com a saída do homem do meio rural.

O fato, é que a partir dos anos 1980 em diante o país começa a tornar-se numa importante origem de commodities (agropecuária, madeira, celulose fibras) para o mercado mundial, adotando cada vez mais técnicas produtivas de ponta, o que permite produzir em larga escala sem a distribuição massiva de terras. Assim, continua sendo o principal produtor e exportador mundial de café e cana; rivaliza com os EUA a primeira posição mundial na produção e exportação de soja e de carne de frango; avança para posições privilegiadas em escala global na produção e exportação de celulose, carne bovina, algodão e etanol e, além disto, começa a aparecer no mercado mundial como ofertante de milho e lácteos. Ao par disto, entretanto, há a continuidade da concentração fundiária pois, de acordo com o Censo Agropecuário IBGE 2005/06, haviam naquele ano agrícola no país 5,3 milhões de estabelecimentos agropecuários. Destes, aqueles com mais de 1000 hectares correspondiam a somente 2,7% do total do número dos estabelecimentos, mas ocupavam uma área de quase 142 milhões de hectares, ou 43% da área total dos estabelecimentos agropecuários no país, enquanto aqueles com menos de 10 hectares, ou 47% do número total deles, ocupavam uma área de apenas 8,9 milhões de hectares. Nesta comparação, os

estabelecimentos com mais de 1000 hectares, aproximadamente 53 mil, tinham uma área média de 2,6 mil hectares enquanto aqueles com menos de 10 hectares, 2,49 milhões, tinham uma área média de apenas 3,57 hectares.

Assim, a utilização de técnicas modernas e a concentração fundiária produzem uma condição em que, atualmente, menos de 5% destes estabelecimentos produzem mais de 84% do total de volume produtos agropecuários obtidos a cada ano no país (ALVES & ROCHA, 2010). Esta situação, acrescida às dificuldades de construção de uma política pública de abastecimento, fazendo esta produção concentrar-se em bens de elevada liquidez de mercado, traz a especialização desta agricultura nas commodities descrita acima e dificuldades de expansão na produção de alimentos básicos, destinados ao mercado interno, como o provam a estagnação na produção de arroz, feijão e mandioca, por exemplo. Esta situação lembra as condições de produção de alimentos no país relatada por Silva (1981) segundo a qual, desde a colônia, no Brasil se instaura um regime em que as melhores terras são alocadas para produzir produtos de elevado valor no mercado mundial, restando à produção de alimentos somente a piores, o que acarreta até crises de abastecimento.

Do lado das condições para a continuidade da vida dos pequenos agricultores, há uma crescente nas dificuldades, haja vista que estes não dispõem de terra e capital para inversões produtivas requeridas. Isto se reflete em condições e índices piores de vida em relação ao meio urbano e à continuidade no processo de saída de populações do campo. Entretanto, como demonstra Brito (2006) na atualidade os deslocamentos não se dão unicamente no sentido do meio rural para a grande metrópole, mas deste para também o de porte médio e, até, para o perímetro urbano de pequenos municípios, como demonstram já a formação de periferias urbanas precarizadas já existentes mesmo nestes últimos. (VIEIRA, 2013).

Desta maneira, em 2010, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social, existiam no meio rural brasileiro 16,5 milhões de pessoas vivendo com menos de meio salário mínimo, o que correspondia a 55% de uma população de aproximadamente 30 milhões de pessoas em todo rural brasileiro. Estes se constituíam, então, como a população pobre do Brasil rural. Esta situação, entretanto, era ainda mais grave pois, segundo o mesmo Ministério, destes 16,5 milhões de pessoas, pelo menos 8 milhões viviam com

uma renda de até R\$ 70,00, identificadas como extremamente pobres, e se constituíam nos beneficiários do Programa Bolsa Família. Regionalmente, a pobreza extrema se concentra nas Regiões Norte e Nordeste, com 35,7% e 35,4%, respectivamente, de suas populações rurais nesta situação, mas encontra-se em todas as Regiões brasileiras. Com isto, em 2010 aproximadamente 8,5% da população brasileira era identificada como extremamente pobre, mas com uma concentração no meio rural, onde 25,5% se encontrava nesta situação, contra somente 5,4% do meio urbano.

Como será visto adiante, o tipo de desenvolvimento do campo brasileiro e a continuidade da pobreza nele existente levam às alterações nas políticas de desenvolvimento rural, que articula-se com o aparecimento da política de educação do campo por parte do Estado.

POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO RURAL NO BRASIL

As fases de desenvolvimento do meio rural no Brasil, especialmente a partir do final dos anos 1950/início dos 1960, foram significativamente influenciados pelas políticas públicas. Inicialmente, como motor da modernização conservadora no campo e o atrelamento da agricultura brasileira aos circuitos de produção e reprodução do capital, o cunho destas podem ser definidas com desenvolvimentistas.

Para concretizar este processo, criam-se: i) a política nacional de crédito rural, que vai financiar produção; ii) a PGPM-Política de Garantia de Preços Mínimos, que vai financiar a comercialização agrícola; iii) a política de abastecimento, com a instalação de rede de estoques reguladores de alimentos e fundação das empresas de transporte, logística e estoques (CFP-Companhia de Financiamento da Produção, Cibrazem-Companhia Brasileira de Silos e Armazéns e Cobal-Companhia Brasileira de Alimentos; e iv) os sistemas estaduais e federais de assistência técnica e extensão rural, que têm a tarefa de educar/qualificar os agricultores na utilização dos insumos modernos na agricultura (tratores, máquinas, equipamentos, sementes e adubos produzidos pela indústria agroquímica e automobilística).

Se alguns autores denominam este processo de revolução verde, pois se passou a produzir mais com a utilização de menos agricultores; Silva (1998) de uma "modernização conservadora" no campo, pois

este modernizou-se sem mexer na estrutura de posse da terra, que continuou concentrada, na realidade este significou a instalação no meio rural brasileiro da infra-estrutura necessária para a adequação da agricultura do complexo rural, mais autárquica, de um Brasil de população preponderantemente rural, para a agricultura do complexo industrial, consumidora de insumos e produtora da matéria-prima demandada pela agro-indústria e pelas cidades. Ou seja, significou a transformação que a agricultura e o mundo rural necessitavam na passagem do Brasil mais rural para um mais urbano.

Esta política, nos idos dos 1960 até o final dos anos e 1970/início dos 1980, assegurou a passagem destes “brasis” e a formação dos grandes centros urbanos no momento em que o Brasil mais se industrializou, o que permitia à população que deixava o campo encontrar emprego e ocupação o meio urbano. Entretanto, a crise capitalista mundial e a do crescimento do mercado interno dos anos 1980 trouxeram problemas sérios para este modelo, principalmente pelo lado do seu financiamento, como demonstra Coelho (2001), e de seus beneficiários, uma vez que boa parte dos agricultores não tinham acesso às políticas agrícolas, como demonstra Bianchini (2015).

Começam, então, a aparecer críticas ao modelo de agricultura que então se tinha, ao modelo de seu financiamento e de seu desenvolvimento. Do lado do seu financiamento, a pesada estrutura econômica exigida para a aquisição a preços mínimos de compra (muitas vezes acima do preço de mercado dos produtos), bem como a manutenção e carregamento de estoques, já trouxeram alterações na política agrícola (a extinção da CFP, Cibrazem e Cobal e fusão destas na Conab-Companhia Nacional de Abastecimento, a extinção da Ctrin-Comissão Técnica no Trigo Nacional e a redução dos valores disponíveis para aquisições a preços pré-fixados acima do valor de mercado) já no início da década de 1990. Ao que parece, a partir deste período, já instalada a estrutura física e de logística para a implantação da agricultura do trinômio descrito acima (grande motivo da política de desenvolvimento do período 1960/80), e com o Brasil abrindo sua economia ao mercado mundial (que pode ser sentida pela entrada do país no Mercosul-Mercado Comum do Sul e a assinatura de acordos a partir da criação da OMC-Organização Mundial do Comércio, que obriga à redução das tarifas de importação), nasce a ideia de que o abastecimento alimentar pode ser dado via suplementação da oferta interna com importações. Neste período,

a partir dos anos 1990, a economia brasileira passa por constante abertura comercial e financeira que leva ao atrelamento desta às dinâmicas dos circuitos mundiais de capital, com vendas de ativos nacionais a ativos estrangeiros e à privatizações industriais e da infra-estrutura. Para a agricultura estão a entrada no país de empresas do setor lácteo, carnes, têxtil, bebidas, fumo e café, para além das aquisições de empresas e cooperativas no setor de processamento de grãos pelas norte-americanas ADM, Bunge e Cargill e a francesa Louis Dreyffus, como demonstra Oliveira (2008). *Pari passu*, em 1997 é aprovada no Congresso Nacional e sancionada a Lei Kandir (Lei Complementar 87/1996), que isentava os produtos primários e semi-processados do pagamento de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) nas operações de exportação. Ou seja, instalada a infra-estrutura para a produção do trinômio soja/milho/trigo nos anos 1960/80, a política de desenvolvimento rural tinha que responder a um novo padrão de desenvolvimento, em que as empresas estrangeiras já atuavam no mercado interno e se preparavam para exportar a partir do Brasil. Ou seja, havia que garantir a política de desenvolvimento rural para um ajuste exportador.

Esse viria com o incentivo à produção para exportação, em grandes empreendimentos agropecuários, que continuariam a receber volumes vultosos de recursos, dos velhos e novos produtos da agropecuária brasileira: soja, trigo, milho, carnes, madeira, algodão, café, principalmente. Em sequência, verifica-se desde o final dos anos 1990 a criação de Programas com este objetivo: Proger Rural (Programa de Geração de Emprego e Renda Rural), Finame Rural (Programa de Financiamento de Máquinas e Equipamentos Rural), Prosolo (Programa de Financiamento à Recuperação de Solos) e programas de comercialização como o PEP (Prêmio para Escoamento da Produção), LEC (Leilão de Escoamento da Produção) e o Contrato de Opção. A partir de 2003, a par da continuidade de vultosos volumes para o crédito de custeio, criam-se outros instrumentos de comercialização, como o Contrato de Opção Privado, *Warrant Rural*, entre outros, a lado do Estado continuar sua tática de inexistência de uma política de estoques e abastecimento, como já apontado por Oliveira (2007).

Se do lado do financiamento o Estado sai da política de preços e estoques, adotando políticas de financiamento de mecanismos privados e de grande volumes de recursos para o custeio dos grandes

agricultores, passa a adotar a política de que os pequenos também podem ser competitivos e se desenvolver, gerando riquezas e criando ocupações no meio rural. Nesta perspectiva, Delgado (2004) vai dizer que trata-se da remodelação da essência da gestão da questão agrária no Brasil que é o abandono do objetivo da distribuição de terras pelo de garantir oferta de alimentos via adoção de melhores técnicas de produção, agora também para os pequenos, ou familiares. Aproveitando-se daquilo que Favareto (2006) vai denominar de “adoção de objetivos de um novo modelo de desenvolvimento por parte dos movimentos sociais”, o governo brasileiro cria em 1996 o Pronaf-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar e, em 1998, o MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário. Este, demandado pelos movimentos sociais (DESER, 1997 E FAVARETO, 2006), vai tratar da política que passa então a denominar de “desenvolvimento agrário”. Na essência, este objetiva criar no campo a necessidade de um novo paradigma produtivo, de utilização dos recursos naturais e social que dêem conta de um novo mundo rural e de novos sujeitos do desenvolvimento: uma agricultura e um agricultor familiar.

No campo produtivo e de relação com os recursos naturais, o MDA aproveita-se das produções de estudiosos que então falavam da necessidade da produção de outra agricultura, agora baseada na mão-de-obra familiar e, mesmo produzindo em menor escala, produtora da maior parte dos alimentos e geradora de mais ocupação no meio rural. Embora muitos tenham estudado o mundo rural a partir desta perspectiva, o autor que a lança no Brasil é Abramovay, no seu clássico: *Paradigmas da Questão Agrária e Desenvolvimento* (ABRAMAMOVAY, 1992). No campo da relação desta produção com o meio ambiente e os recursos naturais, o MDA nutre-se da produção organizada por Carlos Guanziroli: *Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento* (FAO/INCRA, 1994) fundando a ideia de que uma agricultura de base familiar impacta menos o meio-ambiente e deve, portanto, ser priorizada pelas políticas agrícola/agrárias. A partir de então, o MDA busca potencializar esta agricultura com aumento no volume de recursos para o crédito de custeio e comercialização e a adequação na sua utilização.

A partir do início dos 2000, entretanto, o governo brasileiro, via MDA, passa a adotar políticas mais específicas e relacionadas aos aspectos do desenvolvimento social. Adota, então, a perspectiva que

um novo desenvolvimento e o combate à pobreza no meio rural tem a necessidade da ligação entre “gente e território”, incorporando os ideais do Programa Leader¹ europeu, como demonstra Delgado & Leite (2011). Entre outros, como demonstram os autores, o MDA dá origem em 2005 ao Pronat-Programa Nacional de Apoio aos Territórios Rurais com o objetivo de incentivar a criação em todo o Brasil de Territórios Rurais, que seriam espaços de discussão entre as organizações da sociedade civil, o poder público e empresas acerca do tipo e formas de desenvolvimento com o fito de gerenciá-lo para a inclusão produtiva e a participação cidadã. A partir de 2003, o MDA cria em sua estrutura a SDT-Secretaria de Desenvolvimento Territorial e segundo esta:

Na abordagem territorial o foco das políticas é o território, pois ele combina a proximidade social, que favorece a solidariedade e a cooperação, com a diversidade dos atores sociais, melhorando a articulação dos serviços públicos, organizando melhor o acesso ao mercado interno, chegando até ao compartilhamento de uma identidade cultural, que fornece uma sólida base de coesão social e territorial, verdadeiros alicerces do capital social.(BRASIL, 2003, p. 30).

Como se pode perceber, esta política exige a articulação entre agentes de Estado e da sociedade civil, haja vista que trabalha com a concepção que o desenvolvimento rural, agora, passa a depender do tipo e aspirações dos indivíduos e grupos que habitam um território e, assim, demanda políticas específicas. Articular população e Estado na busca de padrão de desenvolvimento atrelado à demanda dos primeiros exige, entre outras, política de educação. O que se deve notar é que, no momento que o Estado passa ao priorizar a formação de um “capital social” para o “desenvolvimento territorial”, surge no léxico das ações públicas a necessidade de uma política de educação do campo.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O fato é que a política de desenvolvimento rural no Brasil, remodelada no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 avançou, desde o início dos anos 2000, como visto, para a perspectiva da necessidade do incentivo à participação cidadã, via “desenvolvimento territorial”. A questão é que o avanço desta política necessita de

“atores protagonistas” e esta requer, assim, uma educação que capacite e incentive esta participação. Como se delinea, não é por acaso, então, o aparecimento e desenvolvimento histórico da educação do campo no Brasil do final dos anos 1990/início dos anos 2000. Neste novo paradigma, como fica claro, não se pode mais conviver com um rural com uma quantidade de analfabetos ainda mais significativa que aquela do mundo urbana, bem como com a falta e ou existência de uma escola precária, precariedade esta ainda mais intensa que a da escola urbana e desde o início do Movimento por uma Educação do Campo denunciado (BENJAMIM & CALDART, 1999). Desta constatação, se concretiza através de normativas do CNE (Conselho Nacional de Educação) e leis, ou mesmo de ações e programas do governo da União, uma política nacional de educação para o campo brasileiro. Propondo programas e ações, em plena relação com a política de desenvolvimento territorial que, como vista cima, advoga a necessidade de articulação entre sociedade civil e Estado, a política nacional de educação do campo privilegia, também, a relação mais estreita entre estes. Esta característica pode ser verificada na participação de movimentos e atores da sociedade civil na elaboração, execução, gestão e monitoramento das políticas públicas desde então.

No campo da legislação, em 2001 o CNE aprova a Resolução CNE/CEB número 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No parágrafo único de seu artigo segundo, estipula que a identidade da escola do campo “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002). Claro deixa que a escola do campo é aquela que se vincula à realidade dos alunos e que, além disto, nesta vinculação intrínseca está sua visão de mundo, orientada por seus saberes.

Mais recentemente, na Resolução CNE/CEB número 2/2008 (BRASIL, 2008a), o mesmo Conselho, pela primeira vez, utiliza o nome Educação do Campo e define distâncias máximas a serem percorridas pelos alunos no seu itinerário casa-escola. Na realidade, a referida resolução estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo, quando coloca, seu parágrafo 1º do artigo 1º, que a educação do campo terá como objetivos a

universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, com qualidade, em todo o nível da Educação. Ao que aqui interessa, há que ver também que esta estabelece normas para a participação da sociedade, não ficando restrita a definição das ações ao mundo escolar e estatal. Segundo esta, em seus artigos terceiros, quarto, quinto e décimo, as ações devem ser planejadas com a participação das comunidades e em regime de colaboração Estado/município ou Município/Município consorciados.

Além destes, em 2010 é emitido o Decreto Presidencial 7.352, que define o que é uma escola do campo, como sendo aquela que atende, em sua maioria, alunos oriundos ou que moram no campo, mesmo que a unidade escolar esteja localizada no perímetro urbano do município. Neste, também, o princípio da participação da sociedade civil na definição da política de educação do campo aparece pois, no inciso V do artigo 2º, estabelece o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais. Ainda em relação a este Decreto, este também transformou um Programa, o Pronera-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em uma política pública. Deve-se notar, ainda, que este reconhece a estrutura de funcionamento do referido Programa, originado em 1998, no qual há um Conselho que reúne Estado e sociedade civil na definição de suas ações e estratégias.

Neste sentido, a presença da sociedade civil na Conferência Nacional de Educação, desde 2010, e que culmina em documento em 2014, define tanto a participação desta nas definições das políticas em educação do campo quanto seus objetivos de atender a diversidade, o atendimento das necessidades específicas das diferentes populações rurais e o atrelamento destas ações a um modelo de desenvolvimento sustentável, ou seja, outro modelo de desenvolvimento para o campo, nos moldes do demandado pelo Movimento Nacional por Uma Educação Básica do Campo desde seu surgimento (BENJAMIM & CALDART, 1999).

A consolidação destas legislações e o meio de articular o Estado com a participação da sociedade veio, entretanto, com ações da gerência do Estado Federal, a partir de 2002, principalmente. Pode ser citada, principalmente, a criação na estrutura do MEC de uma secretaria específica para cuidar da diversidade, SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que institui

um GPT (Grupo de Trabalho Permanente em Educação do Campo) (Portaria 1374/2003), e que em 2011 passa a denominar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Com isto a União passa a direcionar o que esta entende por Educação do Campo através de alguns Programas. No MDA cria-se em 2006 a Coordenação Geral de Educação do Campo. No âmbito do MEC as ações se dão na implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, na implementação e execução do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2008b) e, a partir de 2012, na criação do Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo) (BRASIL, 2012) que, entre outros objetivos, propõe a construção de referências de uma política nacional de Educação do Campo, com apoio do MEC, oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados que queiram também estruturar uma política de educação nestes moldes (BRASIL, 2012). Dentro deste, existe o Procampo-Programa Nacional de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que formam professores para as escolas do campo, nos termos do Decreto Lei 7.352/10, por área de conhecimento, e não mais por disciplina. Neste sentido, e dada a existência de desigualdades e pobreza no campo, como será visto adiante, o Procampo “se configura como uma das iniciativas do MEC, organizada por meio da SECAD, com apoio da SESU e executada pelo FNDE, em cumprimento as atribuições desse Ministério a fim de responder por formulações de políticas públicas destinadas a combater as desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo (BRASIL, 2009).

Assim, verifica-se que há, pelo menos a partir do início dos anos 2000, uma política articulada por parte da União para uma educação específica no campo brasileiro. Esta se coloca no escopo das políticas de atendimento à diversidade e inclusão das populações marginalizadas e se explica no reconhecimento da necessidade um novo projeto de desenvolvimento para o campo, que vincule respeito ao meio-ambiente com um maior equilíbrio social no sentido da criação de oportunidades de vida e emprego para parcelas maiores da população que habita este espaço. Deve-se notar, também, que nesta política está presente a participação da sociedade civil e de seus atores, aproximando-se do que é preconizado pela política de desenvolvimento territorial, como visto antes, como articulador das políticas de um determinado território. A participação da sociedade civil na gestão de políticas pode ser notada, ainda, em sua presença

no Conselho Nacional do Pronera-Programa de Educação na Reforma Agrária, no GPT-Educação do Campo da Secadi/Mec e, a partir de 2013, no Conec-Comissão Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2013), que é um órgão de consultivo do Ministro da Educação para a Política Nacional de Educação do Campo.

Estas estratégias e ações, levando à participação da sociedade civil na proposição e regulação da política pública, atrelando a política de desenvolvimento rural à de educação do campo, se consubstancia naquilo que o governo denomina de formação de "capital social" para o encaminhamento das questões do mundo rural, na nova voga desenvolvimentista que se vê na atualidade como o novo norteador das políticas de combate à pobreza no mundo.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MECANISMO DE COMBATE, VIA DESENVOLVIMENTO RURAL, À POBREZA

Com o demonstrado até aqui, pode-se então articular as políticas de desenvolvimento rural, de educação do campo e o combate à pobreza neste meio no Brasil. Tal articulação possui antecedentes e devem ser vistos por dois primas, ou seja, a política de desenvolvimento e a de educação.

O tema do desenvolvimento, como já demonstrado por Cardoso (2006), coloca-se como o grande orientador das políticas públicas no ocidente desde o Pós-Guerra e a ascensão da hegemonia norte-americana neste espaço do mundo. De acordo com a autora, pode-se afirmar que este é o grande objetivo da criação do sistema de regulação mundial representado pela ONU-Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, OMC-Organização Mundial do Comércio e suas subordinadas. Em termos gerais, manter a paz e garantir condições seguras para a cooperação internacional, as trocas comerciais e os investimentos entre as nações são seu grande objetivo. Assim, da década de 1950 até os anos 1980, aproximadamente, estas diretivas se concretizam na instalação na periferia do mundo, e na América Latina e Brasil em especial, da infra-estrutura para a disseminação do desenvolvimento na Região, através de Programas como, por exemplo, aqueles aos auspícios da Aliança para o Progresso nos anos 1960 (CARDOSO, 2006) e no financiamento da base de transporte, comunicações e energia

(GOULART FILHO, 2002). Por este período, combater a pobreza era garantir o crescimento econômico dos países.

Com o início da crise capitalista dos anos 1970/80, a nova voga desenvolvimentista passa a falar na insuficiência das formas tradicionais deste combate. Surge, então, a ideia que a riqueza não pode ser medida unicamente em termos de PIB (Produto Interno Bruto). Em meados para o final dos anos 1990 aparece na literatura especializada as teses de Amartya Sen, segundo o qual o desenvolvimento deve ser medido pelo grau de liberdade dos indivíduos (SEN, 2010) e, concomitantemente, as agências multilaterais de desenvolvimento passam a utilizar o conceito de IDH-Índice de Desenvolvimento Humano, como forma de aferir as condições de desenvolvimento de um país e de sua população, juntando em sua mensuração a renda, longevidade e educação desta. Assim, o conceito de desenvolvimento passa de um caráter unicamente econômico, medido pela renda, para um mais amplo, que leva em consideração as formas de vida que podem priorizar outros objetivos que não só o enriquecimento material, e que passam a depender de escolhas subjetivas de sujeitos e populações. Deve-se notar que, segundo Motta (2012), este conceito ideologicamente traz uma alteração no que é a riqueza, não sendo esta, unicamente, medida por bens materiais. A riqueza, agora, é vista como formas e possibilidades de vida que, no limite, estão também no subjetivo e na capacidade do indivíduo em articular-se para aproveitar as oportunidades ao longo de sua existência. Em resumo, como isto relaciona-se com as oportunidades educacionais, a educação passa ter a relação direta com o desenvolvimento, uma vez que esta passa a ter um caráter pragmático/utilitário enquanto instrumento para a inserção das pessoas nos mecanismos de inclusão social, na superação das condições de vida de populações pobres e, no limite, para a definição das estratégias de vida destes.

Símbolo desta nova era do significado da educação para política pública é a Conferência de Jomtien, realizada naquela cidade da Tailândia em 1990. Com o nome oficial de Conferência Mundial de Educação para Todos, instaura no mundo o ideário da necessidade dos governos garantirem a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" (UNICEF, 1990). Na sua declaração final, fala na necessidade do aumento das condições de aprendizagem das pessoas para a construção de um mundo mais equânime, uma vez

que indivíduos nestas condições podem construir meios mais eficazes de inserção laboral e cidadã. Para dar conta disto, e atrelando explicitamente o reconhecimento de problemas de exclusão social e sua solução com a melhora da educação das pessoas, recomenda o esforço dos países no atendimento das condições especiais de aprendizagem de jovens, mulheres, populações rurais e étnicas excluídas ou subalternizadas.

No caso específico da América Latina e do Brasil, o tema da relação entre educação, conhecimento e desenvolvimento foi foco das agências de cooperação desde então. A Cepal-Comissão Econômica para a América Latina e Caribe já tinha tratado do tema, publicando no Brasil em 1992 o livro *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL, 1992). Neste, defende a tese que os países da América Latina devem pautar seu desenvolvimento não mais pelo que este denomina de "acumulação espúria", mas pela inserção econômica em áreas no setor produtivo e de serviços que então estavam sendo abertas e que necessitariam de outro tipo de mão-de-obra, mais qualificada e integrada ao novo mundo produtivo. Assim, para alcançar este objetivo, havia que alterar a educação, atrelando-a mais às demandas econômico/produtivas deste mundo de forma a alcançar os indivíduos a um novo patamar de busca da equidade. Amplamente colocado em prática nos países da América Latina nas reformas educacionais no pós-1990 segundo Casassus (2001), o documento propunha a mudança na gestão, com a escola se abrindo para fora, no diálogo com sua população alvo, e mudanças na forma e no que deveria ser ensinado no sentido do privilégio de um conhecimento mais atrelado ao mundo produtivo e da vida das comunidades-alvo.

No Brasil, em particular, Oliveira e Duarte (2005), defendem que as reformas educacionais tomadas a partir de 1990 também tiveram este sentido, acrescentando que, neste caso, a política educacional também se tornou forma de combater a pobreza. De acordo com as autoras, as políticas de combate à pobreza no Brasil se focalizam na transferência de renda, via Programa Bolsa Família, como descrito anteriormente, que se unem à política educacional via criação de propostas de programas para a capacitação produtiva e inserção social de grupos marginalizados/excluídos.

A estratégia de utilizar a educação do campo como mecanismo para esta articulação origina-se, em grande medida,

nas recomendações das agências de cooperação. De acordo com a Unesco (2015):

As desigualdades sociais no Brasil afetam diretamente as diversas condições de acesso à educação no país. Quase todos os indicadores educacionais brasileiros evidenciam este fato. São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos etnicorraciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada. Grandes desigualdades raciais e étnicas continuam existindo na sociedade brasileira (especialmente com relação a alguns grupos específicos, tais como a população indígena, a população afrodescendente, os quilombolas, a população carcerária e a população rural). A literatura especializada mostra que há forte correlação entre a origem étnica e as oportunidades educacionais. Estas coexistem lado a lado com desigualdades sociais e regionais, contribuindo, assim, para a exclusão educacional de um número considerável de jovens e adultos. (UNESCO, 2015)

Colocando-se como política de inclusão, ou seja, claramente como política de inclusão social de grupos excluídos, a educação do campo se liga com a política de desenvolvimento rural. Como visto acima, a partir do final dos anos 1990 e início dos 2000 há a tendência para o novo desenvolvimento do campo da perspectiva territorial, que necessita da construção de um “capital social” para o desenvolvimento, a partir das teses de Putnam (2002), que voga por formas de laços de pertença de uma população em seu território para a definição das políticas de desenvolvimento, o que leva à necessidade de articulação entre sociedade civil e Estado e que, em última instância, para uma política de educação.

Combater a pobreza no meio rural, então, a partir dos anos 1990 significa desenvolvê-lo. Este desenvolvimento, entretanto, requer a criação de uma mão-de-obra para operar a técnica de produção adequada ao novo desenvolvimento do campo e de

um cidadão ciente de suas possibilidades, direitos e condições de construção de sua participação neste. Ambos requerem uma política de educação para o meio rural. No primeiro grupo, devem ser destacados Programas como o Pronatec-Campo e o Saberes da Terra, entre outros. No segundo, o Procampo (como política de formação de professores), o PNATE-Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, expandido para as áreas rurais dos municípios nos anos 1990, bem como as licenciaturas por área de conhecimento e contextualizadas com os saberes e práticas dos diferentes povos e populações a que se destinam e a adoção de medidas de participação da sociedade civil junto ao Estado na definição e gestão das políticas de educação do campo.

CONCLUSÕES

Este artigo buscou demonstrar a relação existente entre as políticas de desenvolvimento rural e de educação do campo no Brasil. Para isto, discuti o desenvolvimento do meio rural brasileiro e suas consequências sobre as condições de vida de sua população e povos, demonstrando a continuidade da pobreza e o aumento das dificuldades para a continuidade neste de parcela significativa de indivíduos.

Demonstrados estes fenômenos, discorreu acerca das políticas adotadas pelo Estado para geri-los. De um lado, o Programa de Bolsas para o atendimento da extrema pobreza no meio rural e, de outro, a crescente assunção das políticas voltadas para o desenvolvimento, consubstanciando-se no novo desenvolvimentismo para o campo. Ou seja, demonstrou como a partir do final dos anos 1980 e meados dos anos 1990 a política de desenvolvimento rural tornou-se política de "desenvolvimento territorial", que exige ações tanto do Estado quanto dos sujeitos e povos do campo no sentido da articulação entre ambos para a concretização e gestão das políticas de desenvolvimento.

Estas, atreladas então à criação do que a literatura passou a denominar de "capital social" dos territórios, abre espaço para a reelaboração na noção e dos motivos da educação no mundo rural. Assim, a educação passa a ter um caráter pragmático/utilitarista quanto à necessidade de estar atrelada ao mundo produtivo para o desenvolvimento. Como o artigo demonstrou, com este passando a ter um caráter de "escolha ou opção" de grupos e ou povos, a política de educação do campo no Brasil, aparecendo a partir

do final dos anos 1990 e início dos 2000, passa a ter o papel de formar/preparar os indivíduos pertencentes a estes como forma de potencializar o desenvolvimento rural. Para isto, o privilegiamento na política nacional de educação do campo tanto de programas de ensino quanto de espaços que garantam aprendizagens adequadas para inserção produtiva e social dos sujeitos e povos do meio rural brasileiro. Aumentando as possibilidades de inserção dos indivíduos e atrelada à operação ideológica que transformou a riqueza de atributos objetivos para também subjetivos, a educação do campo passa a ser mecanismo de combate à pobreza neste, pois aumenta o universo de possibilidades dos indivíduos, contribuindo com sua liberdade.

Finalmente, deve-se notar que o intuito deste artigo está em fazer esta constatação e mostrar sua estrutura, relações e nexos causais, demonstrando como a educação do campo enquadra-se, também, como política de combate à pobreza no meio rural brasileiro via potencialização das possibilidades de seu desenvolvimento. O pouco tempo de adoção desta estratégia, principalmente em se tratando de algo que leva tempo para sua consolidação como é o caso da educação, ainda carece de um avanço histórico maior para uma avaliação mais efetiva de seus resultados. O que se pode dizer, desde já, é que ambas as políticas estão consolidadas na estrutura do Estado brasileiro e a atuação dos agentes da sociedade civil, representados por movimentos e representações dos povos e populações do meio rural na discussão e monitoramento da política nacional de educação do campo é cada vez mais intensa e orgânica. Com isso, ao menos parece haver a indicação de um êxito em um de seus objetivos, justamente o de criar capital social no meio rural brasileiro, que aponta para uma nova relação entre Estado e sociedade civil no Brasil.

RURAL DEVELOPMENT POLICY AND RURAL EDUCATION AS MECHANISMS TO COMBAT POVERTY IN BRAZIL

ABSTRACT

This article makes an observation: there is a relationship between rural development policies and rural education in Brazil as a mechanism to combat

poverty. The first, implemented from the mid-1990s with the creation of the National Pronaf- National Program to Strengthen Family Agriculture and MDA-Ministry of Agrarian Development to manage it, is embodied on the gradual dominance of the distinctive approach between the big production or agribusiness, which receives state funds for the food supply and exports, and other types of farming, family-based, linked to small-scale production processes, better suited to environmental preservation and stage of the actions of another farmer, family farmer. Given the need for coordination between both the rural development policy transmuted 1990s onwards to a policy of "regional development", which requires both State action and civil society, of its subjects and actors. Noting the continuity in the Brazilian field of land concentration and extreme poverty and the growing presence in public policies of the development ideology, the paper reports on the advancement of the rural education policy in legislation and management (Programs and State shares), diagnosing the logic of their implementation by the need that education takes on this strategy and in particular the rural education to promote poverty alleviation and rural development by increasing the technical capabilities required for productive integration and the creation of a "social capital "for citizen integration of the subjects of the field in social dynamics.

Keywords: Rural development policy. Rural education policy. Poverty combat.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ALVES, E. ROCHA, D. de P. Ganhar tempo é possível? in: GASQUES, J. G., VIEIRA FILHO, J. E., NAVARRO, Z. A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas. Brasília: Ipea. 2010.
- BENJAMIM, C. & CALDART, R. S. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escola do campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo. 1999
- BIANCHINI, V. Vinte anos de Pronaf – 1995-2015: avanços e desafios. Brasília: SAF/MDA. 2015.
- BRASIL. Lei Complementar 87/1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 01/02 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Referências para o desenvolvimento territorial sustentável. Brasília: CONDRAF, NEAD, 2003 (Textos para discussão nº 4).
- _____. Ministério da Educação. Portaria 1.374/2003.

Política de desenvolvimento... - Marcos Antônio de Oliveira

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 02/08. Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação. PDE. Programa Escola Ativa. Projeto Base. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

_____. Decreto Lei 7.352/10.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Plano Brasil sem Miséria atenderá 16,2 milhões de pessoas. Disponível em <http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2011/maio/brasil-sem-miseriaatendera-16-2-milhoes-de-pessoas>.

_____. MEC. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria 674/13.

BRITO, F. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. Estudos Avançados, 57, USP, 2006.

BRUM, A. J. O desenvolvimento econômico brasileiro. 21ª Edição. Petrópolis: RJ, Ijuí: RS: Vozes. 2000.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMACHO, R. S. Paradigmas em disputa na educação do campo. Tese (Doutorado), Unesp, 2013.

CARDOSO, M. L. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, J. C. F. e NEVES. L. M. W. (Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CASASSUS, J. A reforma educacional da América Latina no contexto da globalização. in: Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro. n. 114., p. 7-28, novembro/2001

CEPAL. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA. 1992.

COELHO, C. N. 70 anos de política agrícola no Brasil (1931/2001). Revista de Política Agrícola. n. 03 – Jul-Ag-Set – 2001. Brasília.

D'AGOSTINI, A. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. in: Educação (UFSM). Santa Maria, v. 37. N. 3, p. 453-468, set/dez. 2012.

DELGADO, G. C. Questão agrária no Brasil: perspectiva histórica e configuração atual. São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004.

DELGADO, N. G., LEITE, S. P. Políticas de desenvolvimento territorial no meio rural brasileiro: novas institucionalidades e protagonismo de atores. in: DADOS – Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol. 54, n. 2, 2011. pp. 431 a

473.

DESER. Lutas que levaram ao Pronaf. Deser-Boletim de Conjuntura Agrícola n. 78. Curitiba. Julho/1997.

FAO/INCRA. Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, Versão Resumida do Relatório Final do Projeto UTF/BRA/036, mar. 1994.

FAVARETO, A. "Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil". Revista brasileira de Ciências Sociais. 2006, Volume 21. n. 62. p. 27-45.

FAVARETO, A. A abordagem territorial do desenvolvimento rural- mudança institucional ou "inovação por adição"? in: Estudos Avançados. USP 24 (68), 2010.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

FURTADO, C. M. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

HOLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

GOULARTI FILHO, A. Formação econômica de Santa Catarina. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GRISA, C., SCHNEIDER, S. (Orgs.). Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2015.

GUIMARÃES, A. P. Quatro séculos de latifúndio. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

IBGE. Censo Agropecuário 2005/06.

KOLLING, J. E. *et al.* Por uma educação básica do campo. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

MOTTA, V. C. Ideologia do capital social: atribuindo uma "face mais humana" ao capital. Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 2012.

OLIVEIRA, M. A. O PAA-Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar e o abastecimento alimentar no Brasil. Relatório de Análise do PAA. Curitiba: Boletim do Deser. 2007.

OLIVEIRA, M. A. de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação "do" campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ideário pós-moderno. Tese (Doutorado), UFPR, 2008.

OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. in: Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul/dez. 2005.

PRADO JÚNIOR, C. História econômica do Brasil. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PUTNAM, R. D. Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna. 3ª edição. Rio de Janeiro: FGV. 2002.

RIBEIRO, D. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Política de desenvolvimento... - *Marcos Antônio de Oliveira*

SANTOS, C. E. F. dos. Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo. Tese (Doutorado), UFBA, 2011.

SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, J. G. da. Pequena produção e agricultura de subsistência no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1981.

SILVA, J. G. da. A nova dinâmica da agricultura brasileira. Campinas, SP: Unicamp/Instituto de Economia, 1998.

UNESCO. Educação inclusiva no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/>.

UNICEF. Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

VIEIRA, E. S. Periferias urbanas e processos migratórios: o caso do Jardim Verde Vale em Urubici/SC. Trabalho de Conclusão de Curso. UFSC. 2013.

Aprovado em julho de 2015
Publicado em dezembro de 2015