

Neoruralismo pedagógico: a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista brasileiro (2001–2016)

Magda Gisela Cruz dos Santos^I 

Conceição Paludo^{II} 

RESUMO

Para compreender a perspectiva de formação proposta pelo Estado nas políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista (2001–2016), analisamos a relação dessas políticas com o projeto de desenvolvimento. Com base no referencial teórico metodológico do Materialismo Histórico-dialético, realizamos análise documental, investigação de dados estatísticos sobre a questão agrária e revisão de bibliografia. Como principal resultado da pesquisa, constatamos que a formação dos trabalhadores do campo, proposta pelo Estado no período neodesenvolvimentista, configurou o que denominamos de *neoruralismo pedagógico*, uma perspectiva de formação que tem por objetivo central a adequação da força de trabalho do campo às novas demandas da reestruturação produtiva, no contexto da acumulação flexível. Para isso, promove a reconfiguração da proposta de *adaptação psicofísica* dos trabalhadores, transmutando-a para a educação socioprofissional.

PALAVRAS-CHAVE

neoruralismo pedagógico; política pública de educação do campo; neodesenvolvimentismo; formação dos trabalhadores do campo.

^IUniversidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

PEDAGOGICAL NEO-RURALISM: THE TRAINING OF FIELD WORKERS IN THE BRAZILIAN NEO-DEVELOPMENTAL PROJECT (2001–2016)

ABSTRACT

To understand the training perspective proposed by the State in the education policies of the neo-developmental period (2001–2016), we analyzed the relationship of these policies with the development project. Based on the theoretical and methodological framework of Dialectical and Historical Materialism, we carry out a document analysis, an investigation of statistical data on the agrarian issue and a literature review. As the main result, we found that the training of field workers, proposed by the State in the neo-developmental period, consisted of what we call “pedagogical neo-ruralism,” a training perspective whose major objective is the adaptation of the rural workforce to the new demands of productive restructuring, in the context of flexible accumulation. To this end, it promotes the reconfiguration of the proposal for psychophysical adaptation of workers, turning it into socio-professional education.

KEYWORDS

pedagogical neo-ruralism; public policy on rural education; neo-development; training of field workers.

NEORRURALISMO PEDAGÓGICO: LA FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES DEL CAMPO EN EL PROYECTO NEODESARROLLISTA BRASILEÑO (2001–2016)

RESUMEN

Buscando comprender la perspectiva de formación propuesta por el Estado en las políticas de Educación del Campo del período neodesarrollista (2001–2016), analizamos la relación de dichas políticas con el proyecto de desarrollo. Basados en el marco teórico y metodológico del Materialismo Histórico Dialéctico, realizamos análisis documental, investigación de datos estadísticos sobre la cuestión agraria y revisión bibliográfica. Como principal resultado de la investigación, comprobamos que la formación de los trabajadores del campo, propuesta por el Estado en el período neodesarrollista, conformó lo que denominamos *neorruralismo pedagógico*, una perspectiva de formación que tiene por objetivo central la adecuación de la fuerza de trabajo rural a las nuevas demandas de reestructuración productiva, en el contexto de la acumulación flexible. Para ello, promueve la reconfiguración de la propuesta de *adaptación psicofísica* de los trabajadores, transmutándola para la educación socioprofesional.

PALABRAS CLAVE

neorruralismo pedagógico; política pública de educación del campo; neodesarrollismo; formación de los trabajadores del campo.

INTRODUÇÃO

A formação dos trabalhadores do campo, ao longo da história do sistema público de ensino no Brasil, esteve predominantemente vinculada aos interesses das oligarquias agrárias. Até a década de 1980, a perspectiva do ruralismo pedagógico ou educação rural influenciou de forma hegemônica as políticas públicas educacionais voltadas ao campo.

Alinhado ao projeto nacional-desenvolvimentista, o ruralismo pedagógico, de modo geral, configurou uma perspectiva de formação que visava, principalmente, a adaptação das populações rurais às novas configurações do trabalho no campo e o controle do êxodo rural. Nesse contexto, a formação dos trabalhadores do campo ficou reduzida à intenção de promover o que Gramsci (2001) denominou de *adaptação psicofísica dos trabalhadores*, uma formação unilateral restrita ao objetivo de promover a adaptação objetiva e subjetiva às novas formas de trabalho.

Em sentido oposto ao ruralismo pedagógico, na década de 1990, os movimentos sociais populares do campo consolidaram uma nova perspectiva de formação dos trabalhadores do campo, a Educação do Campo (Caldart, 2009). Vinculada a um projeto alternativo de desenvolvimento, a Educação do Campo visa a superação dos limites impostos pelo capitalismo agrário e, portanto, a ruptura com o projeto de formação limitado à adaptação psicofísica dos trabalhadores.

Diante da crescente organização dos movimentos sociais populares e da consolidação do projeto neodesenvolvimentista no início dos anos 2000 no Brasil, as políticas públicas educacionais voltadas ao meio rural passaram a contemplar algumas das demandas populares em relação à Educação do Campo.

Ao considerar o possível alinhamento dessas políticas com o projeto neodesenvolvimentista, investigamos a proposta de formação dos trabalhadores apresentada pelo Estado brasileiro nos documentos de suas políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista (2001–2016). Com o objetivo de contribuir para a avaliação crítica desse processo, fundamentadas na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-dialético (Paludo e Vitória, 2014), realizamos a análise do conjunto de documentos oficiais referentes à política de Educação do Campo (2001–2016) e dos principais programas de desenvolvimento voltados ao campo nesse período.¹ Além disso, investigamos dados estatísticos sobre a questão agrária brasileira e realizamos revisão de bibliografia sobre o tema da pesquisa.

Para explicitar a caracterização da perspectiva de formação que denominamos de *neoruralismo pedagógico*, em um primeiro momento do artigo, explicitamos os principais fundamentos da política de Educação do Campo (2001–2016) e o seu vínculo com as demandas do projeto neodesenvolvimentista no contexto da acumu-

1 Foram analisados 47 documentos referentes aos programas Escola Ativa, PRONERA e PRONACAMPO, que inclui: PNLD Campo, PNBE Temático, Mais Educação Campo, Escola da Terra, PROCAMPO, PRONATEC, EJA Saberes da Terra. Referentes aos programas de desenvolvimento do período, foram analisados os documentos do Plano Safra, dos Planos Plurianuais de Desenvolvimento (PPA) e do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), em um total de 81 documentos.

lação flexível. Em um segundo momento, sintetizamos os principais fundamentos da perspectiva formativa presente nas políticas em estudo e que denominamos de *neoruralismo pedagógico*. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os indicativos da pesquisa para a consolidação de uma política pública de fato fundamentada na perspectiva originária da Educação do Campo.

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO PROJETO NEODESENVOLVIMENTISTA: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, AGRICULTURA FAMILIAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA

A relação intrínseca entre as políticas públicas educativas e o projeto de desenvolvimento adotado pelo Estado em cada período histórico constitui elemento fundamental para a compreensão das diferentes propostas formativas direcionadas aos trabalhadores. Conforme demonstrou Gramsci (2007), ao transformar continuamente os processos produtivos, tendo em vista garantir sua expansão e acúmulo, o modo de produção capitalista coloca sempre em novas bases a questão da hegemonia e, assim, exige a constante adaptação técnica, objetiva e subjetiva dos trabalhadores às novas configurações dos processos produtivos e ao novo modo de sociabilidade que emerge desses processos. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais tendem a ser direcionadas no sentido de contribuir para a ampliação do processo de extração de mais-valia e maior valorização do capital. Por isso, consideramos fundamental analisar a formação dos trabalhadores proposta pelo Estado, a partir de sua relação com o projeto de desenvolvimento hegemônico.

É importante destacar que a concepção originária de Educação do Campo foi consolidada no âmbito dos movimentos sociais populares, em sua luta pelo acesso à terra e trata-se de uma concepção de formação que se opõe à perspectiva do *ruralismo pedagógico*, uma vez que propõe uma formação que visa contribuir para a superação dos limites do capitalismo agrário. Nos anos 2000, com a hegemonia do projeto neodesenvolvimentista e diante da crescente organização dos movimentos sociais populares do campo, as políticas públicas educacionais destinadas ao meio rural passaram a utilizar a denominação de *Educação do Campo* e incorporaram algumas das demandas dos movimentos sociais em seus programas e orientações legais.

Além da influência dos movimentos sociais populares, a intencionalidade do Estado em ajustar a formação dos trabalhadores às necessidades da reestruturação produtiva e a preocupação de organismos internacionais, como a ONU, com uma proposta de desenvolvimento sustentável (Hidalgo e Mikolaiczuk, 2012), corroboraram para a emergência das políticas de Educação do Campo.

A análise que realizamos sobre os documentos oficiais da política de Educação do Campo, permitiu constatar que, como era de se esperar, suas propostas se alinharam ao projeto neodesenvolvimentista, que procurou configurar uma falsa pactuação entre movimentos sociais, Estado e organismos internacionais. Assim, o projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto pelas políticas de

Educação do Campo apresentou distanciamentos fundamentais da proposta de formação defendida hegemonicamente pelos movimentos sociais populares.²

Como um projeto de desenvolvimento intermediário entre o nacional-desenvolvimentismo e o neoliberalismo, o neodesenvolvimentismo procurou promover crescimento econômico a partir do estímulo à produção industrial e à produção da agricultura familiar, sem, no entanto, romper com o padrão agroexportador e financeirizado de produção, que favorece prioritariamente o agronegócio (Santos, 2019). Ao combinar as estratégias voltadas para a internacionalização das atividades econômicas com as estratégias de reconstrução dos territórios e desenvolvimento do local (Pires, 2016), no meio rural brasileiro, esse processo se expressou pelo apoio do Estado ao agronegócio e à agricultura familiar.

Desse modo, foi possível ao projeto neodesenvolvimentista contemplar algumas demandas importantes para os movimentos sociais populares, ainda que com o objetivo de promover os ajustes necessários para a melhor convergência das atividades agrárias, industriais e de serviços locais diante das novas demandas do mercado internacional postas pela reestruturação produtiva.

No que se refere à política de Educação do Campo, esse processo resultou em um caráter ambíguo do projeto de formação dos trabalhadores do campo proposto pelo Estado, conforme constatamos a partir da análise dos documentos oficiais da política pública de Educação do Campo. A perspectiva de desenvolvimento sustentável e a afirmação da agricultura familiar e das experiências de economia solidária incentivadas por organismos internacionais e incorporadas no projeto neodesenvolvimentista foram combinadas às proposições dos movimentos sociais populares e fundamentaram as políticas de Educação do Campo, induzindo à ideia da falsa possibilidade de junção de perspectivas antagônicas em um mesmo projeto de desenvolvimento e de formação dos trabalhadores.

A concepção ampliada de desenvolvimento adotada como referência para as políticas de Educação do Campo foi um dos elementos que corroborou com esse processo. Nos documentos analisados, encontramos como recorrente a afirmação de que o desenvolvimento não deve ser compreendido apenas por aspectos econômicos, mas também por suas dimensões política, social, ambiental e cultural, consideradas como elementos importantes para sua viabilização. Com isso, as políticas do período destacam a necessidade de controlar e coordenar as relações humanas para além do mercado, contemplando outros aspectos da vida social e da ampla diversidade territorial, como se observa na citação do documento que define o projeto de desenvolvimento voltado ao meio rural:

2 É importante destacar que em nossa pesquisa constatamos uma distinção fundamental entre o processo de institucionalização e implementação do PRONERA e das demais políticas de Educação do Campo. Trata-se do fato de que o PRONERA se realizava a partir de uma participação ativa dos movimentos sociais do campo, que discutiam e deliberavam sobre a gestão, os aspectos financeiros e pedagógicos das propostas desenvolvidas, o que indicava uma maior rigorosidade aos princípios formativos da Educação do Campo e certa garantia do protagonismo dos trabalhadores do campo. O Decreto 10.252/2020, que extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA eliminou essa possibilidade.

A partir do ano de 2003 o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) optou pelo planejamento do desenvolvimento rural com base em territórios, buscando com isso superar tanto a excessiva centralização da formulação das políticas nacionais, que considerava o país todo como homogêneo, como eliminar a pulverização de implantação das políticas públicas, que reduziam demasiadamente sua eficácia. Assim, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) definiu ‘territórios’ prioritários para o desenvolvimento rural sustentável com o objetivo de (i) Fortalecer a Gestão Social; (ii) Fortalecer as Redes Sociais de Cooperação; (iii) Dinamizar Economicamente os Territórios; (iv) Promover a Articulação das Políticas Públicas (BRASIL, MDA). [...] Essa abordagem territorial do MDA procurou garantir a sustentabilidade do desenvolvimento a partir de quatro dimensões: (i) Sociocultural; (ii) Ambiental; (iii) Econômica (iv) Político-Institucional. Esse é um bom exemplo da ideia de que os territórios são multidimensionais, ou seja, possuem aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. (Brasil, 2010e, p. 30-31)

Desse modo, foi possível ao projeto neodesenvolvimentista contemplar a demanda dos movimentos sociais populares por políticas específicas de Educação do Campo, uma vez que para esse a educação é entendida como estratégia para o desenvolvimento e para a valorização dos territórios, como é possível observar em um dos trechos de um documento referente ao *Programa Saberes da Terra*:

A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional. Realizar uma educação com o desenvolvimento sustentável é considerar que o local e o território podem ser reinventados por meio das suas potencialidades. (Brasil, 2009a, p. 35)

Como é possível observar, as demandas dos movimentos sociais populares do campo, referentes à sustentabilidade “ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a [à] equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional” (Brasil, 2009a, p. 35), não representaram uma oposição direta aos objetivos centrais do projeto neodesenvolvimentista e, na medida em que contribuem para um melhor aproveitamento dos recursos locais, promovendo suas potencialidades com o mínimo de desperdício, puderam ser consideradas funcionais a ele (Santos, 2019).

Foi nesse sentido que o projeto neodesenvolvimentista adotou o desenvolvimento territorial e sustentável como uma de suas metas, o que justifica a ênfase dos documentos da política de Educação do Campo na valorização das iniciativas alternativas implementadas pelos movimentos sociais. Como se evidenciou na análise dos documentos, o foco no *desenvolvimento territorial sustentável* revela um significativo otimismo em relação às perspectivas endogenistas de desenvolvimento, por parte dessas políticas e um relativo desprezo em relação aos impactos globais do sistema capitalista sobre os territórios locais, que no meio rural tem se expressado, principalmente, pela expansão do agronegócio sobre os territórios camponeses, o que impossibilita um dos objetivos centrais da política de Educação do Campo sob o sistema capitalista: o desenvolvimento sustentável (Santos, 2019).

Sem considerar a impossibilidade de um desenvolvimento sustentável sob o modo de produção capitalista, em pelo menos um dos documentos de referência de cada programa analisado, encontramos a afirmação do objetivo de desenvolver e consolidar um projeto de desenvolvimento sustentável.

Os documentos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) analisados definem o desenvolvimento sustentável como “Desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho” (Brasil, 2016, p. 14). Como é possível observar, ao mesmo tempo que não se opõe à proposta defendida pelos movimentos sociais populares do campo, trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento que também não se confronta com os objetivos do projeto neodesenvolvimentista, uma vez que pode contribuir para a promoção da produtividade com atenção para a preservação dos recursos naturais em risco de esgotamento e que são fundamentais para a expansão e a acumulação do capital.³

Portanto, podemos afirmar que a perspectiva de *desenvolvimento sustentável* configurou como um importante elemento para a conformação do consenso em torno do projeto neodesenvolvimentista, uma vez que, como constatamos a partir da revisão de literatura, nas últimas décadas a defesa de um desenvolvimento minimamente sustentável, combinado ao crescimento econômico, se tornou uma questão fundamental também para a sobrevivência do modo de produção capitalista (Almeida, 1997; Vargas, 1997; Lowy, 2014; Vitória, 2016). Embora alguns dos documentos analisados apontem críticas à progressiva exploração dos recursos naturais no modo de produção capitalista, esse aspecto não é visto como um fator limitante e inviabilizador do desenvolvimento sustentável sob esse sistema.

Em relação ao acesso à terra, considerado um elemento fundamental para o desenvolvimento sustentável, podemos também afirmar um sentido formal adotado por essas políticas uma vez que, ainda que apontado em alguns documentos, no período neodesenvolvimentista, a redistribuição de terras não foi tão significativa quanto o avanço da fronteira agrícola pelo agronegócio, como pode ser observado a partir dos dados estatísticos.

Os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), divulgados no site *Reforma Agrária em Dados*, demonstram que a média de famílias assentadas entre 1995 e 2012 foi de aproximadamente 65 mil e que entre os anos de 2011 e 2012, se teve o menor número de famílias assentadas desde 1995, 22 mil e 23,1 mil, respectivamente. Os dados evidenciam que, apesar do projeto neodesenvolvimentista ter apresentado alguns avanços para os trabalhadores do campo, especialmente pelo incentivo à produção em pequena escala, não se dispôs a promover as mudanças estruturais que possibilitariam o desenvolvimento autônomo dos camponeses e um novo projeto, igualitário, de desenvolvimento do campo.

3 Apesar do que se analisou, as características do PRONERA, destacadas na nota anterior, possibilitaram que o programa promovesse mais do que a formação técnica necessária à consolidação das áreas de reforma agrária, mas também o fortalecimento das estratégias de enfrentamento ao projeto hegemônico de desenvolvimento por parte dos movimentos sociais populares.

Isso permite afirmar que as concepções de desenvolvimento e de sustentabilidade adotadas pelo projeto neodesenvolvimentista nas políticas de Educação do Campo presumem a possibilidade de um *capitalismo reformado*, já que a *insustentabilidade* do modo de produção capitalista, fundado na progressiva exploração dos recursos naturais, é ocultada (Santos, 2019).

Nesse sentido, é possível constatar que a agricultura familiar destacada nos documentos da política de Educação do Campo como forma de efetivação do projeto de desenvolvimento sustentável, é também incorporada à estratégia do projeto neodesenvolvimentista de ajustar a produção de pequena escala aos papéis que deve cumprir no conjunto do mercado global. Conforme afirmam os documentos,

A agricultura familiar procura sempre otimizar o trabalho da família, para garantir da melhor forma a satisfação de suas necessidades. [...] A família tende a organizar e a distribuir as tarefas produtivas, de maneira a melhor aproveitar as potencialidades de todos os seus membros e a minimizar seus esforços. Por isso, há uma tendência da agricultura familiar para diversificar mais as atividades produtivas, para melhor distribuir o trabalho da família ao longo do ano. Com isso, ela apresenta também uma possibilidade de ser mais sustentável do ponto de vista ecológico. (Brasil, 2008, p. 47)

Assim, a agricultura familiar, no âmbito da produção capitalista e especialmente para o projeto neodesenvolvimentista, além de promover uma maior preservação dos recursos naturais, apresenta a vantagem de garantir um maior envolvimento dos sujeitos na ampliação da produtividade e na solução dos possíveis imprevistos decorrente das instabilidades do mercado, pois os próprios trabalhadores se tornam interessados na intensificação de seu trabalho e de seus familiares.

Além disso, a não ruptura com o modelo agroexportador de *commodities*, o significativo favorecimento à produção do agronegócio pelas políticas públicas do projeto neodesenvolvimentista e o objetivo de maior convergência entre os diferentes setores produtivos, que caracterizou o processo de reestruturação produtiva, são aspectos que permitem afirmar que o destaque dado à agricultura familiar pelas políticas públicas do período expressou a intencionalidade de ajustar a produção desse setor às demandas da expansão capitalista (Santos, 2019).

Ainda que as políticas de ampliação do crédito e os programas de compra institucional da produção, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tenham favorecido a produção da agricultura familiar, é preciso considerar que o estímulo a esse setor pode se mostrar favorável à expansão do agronegócio, não apenas pela possibilidade de suprimento do abastecimento interno de alimentos e produtos primários que reduz a necessidade de importações e estimula o mercado interno, como também por sua contribuição para o barateamento dos custos com a reprodução da força de trabalho.⁴

4 É importante destacar que os referidos programas resultaram, principalmente, do incentivo dos movimentos sociais populares à produção de alimentos e de sua defesa da 'Soberania Alimentar', desde a década de 1990.

Juntamente com a agricultura familiar, a economia solidária é indicada pelos programas analisados como uma estratégia para garantir um maior envolvimento dos sujeitos com o projeto de desenvolvimento sustentável, como se observa principalmente nos documentos do *projovem – Saberes da Terra*:

Compreende-se então que trabalho e economia solidária adquirem centralidade na formação dos jovens agricultores no Brasil por se tornarem um poderoso instrumento de garantia de condições fundamentais à emancipação e alternativas de enfrentamento das sucessivas crises da sociedade capitalista. Ambos apresentam uma alternativa viável de geração de emprego e renda por meio de ações de cooperação, associativismo, crédito comunitário, entre outras formas coletivas de atuar e produzir valores solidários nas relações de produção. (Brasil, 2009b, p. 32)

A citação indica que a Economia Solidária é entendida como um recurso importante para o enfrentamento das sucessivas crises do sistema capitalista e como alternativa de emprego e renda. O documento enfatiza ainda o papel dos próprios sujeitos na busca por soluções e a necessidade de produção de novas relações de solidariedade e de cooperação que contribuam para isso. Além do destaque aos aspectos que representam importantes estratégias para o processo de reestruturação produtiva, chama a atenção que, na proposição da economia solidária pelas políticas de Educação do Campo, os documentos abordam também a concepção de economia solidária entendida como elemento de resistência e transição para outro modo de produção, como defendem os movimentos sociais populares. Em um dos documentos do *Programa Saberes da Terra* encontramos a seguinte afirmação:

A Economia Solidária torna-se importante neste processo formativo, pois ela é originária das lutas e bandeiras defendidas pela classe trabalhadora organizada por meio dos seus movimentos sociais. Ela se apresenta como uma alternativa ao modelo econômico vigente, ou seja, ao modelo capitalista, que produz riquezas gerando desigualdade para a maioria da população, e destruição do meio ambiente. [...] Além de ser uma alternativa de contraposição ao sistema econômico capitalista, a Economia Solidária é um campo de formação e espaço de confronto de saberes, num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico-ideológico) e passam a se constituir em projetos emergenciais e históricos. Locus de educação popular, a Economia Solidária poderá possibilitar importantes reflexões aos sujeitos educativos que a protagonizam, no sentido de sua humanização. (Brasil, 2010f, p. 16-17)

Desse modo, os documentos procuram realizar a fusão entre a perspectiva de Economia Solidária defendida pelos movimentos sociais populares com aquela que se configura como funcional ao processo de reestruturação produtiva. Embora os programas afirmem a importância da economia solidária, especialmente como espaço de formação de novas relações de solidariedade entre os diferentes segmentos da classe trabalhadora, ao estarem vinculados ao projeto neodesenvolvimentista, sua proposta se confunde como objetivo de formar a solidariedade e a cooperação

necessárias aos ajustes do modo de produção capitalista, promovendo a descentralização de responsabilidades como forma de consolidação da governança, como foi possível constatar a partir de nossas análises.

Ao serem incorporadas nas políticas públicas educacionais do período neodesenvolvimentista, as perspectivas de desenvolvimento sustentável, agricultura familiar e Economia Solidária defendidas pelos movimentos sociais populares como estratégias de transição para um novo projeto de campo e de sociedade, que supere os limites da expropriação e exploração, visaram atender as necessidades de adequação da força de trabalho à reestruturação produtiva do sistema capitalista no campo e, ao mesmo tempo, garantir o consenso de classes necessário à afirmação do projeto hegemônico de desenvolvimento. Dessa forma, constituíram os fundamentos da formação dos trabalhadores do campo proposta pelas políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista, uma qualificação socioprofissional voltada à promoção da sociabilidade necessária ao projeto hegemônico, como explicitaremos a seguir.

NEORRURALISMO PEDAGÓGICO: AS NOVAS ROUPAGENS DA ADAPTAÇÃO PSICOFÍSICA DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO PROJETO NEODESENVOLVIMENTISTA

Como se buscou explicitar anteriormente, o projeto neodesenvolvimentista implicou significativas mudanças nos âmbitos da política, da cultura, da economia e na formação/educação. Na especificidade da formação dos trabalhadores do campo, presente nas políticas educacionais do período em estudo, analisamos que não houve uma ruptura com o propósito central de *adaptação psicofísica* (Gramsci, 2007) dos trabalhadores ao modo de produção hegemônico. Ao se adequar e transmutar para uma educação socioprofissional, a formação proposta pelo Estado para os trabalhadores do campo implicou significativas alterações na concepção originária da Educação do Campo dos movimentos sociais.

O caráter ambíguo do projeto neodesenvolvimentista se refletiu nas políticas de Educação do Campo que incorporaram concepções da pedagogia socialista, defendidas pelos movimentos sociais populares, combinando-as com os pressupostos da acumulação flexível.

Um dos principais aspectos que fundamentou a proposta de *qualificação socioprofissional* presente nas políticas de Educação do Campo, foi a perspectiva de inclusão, muito destacada no conjunto das políticas educacionais. Nos documentos analisados, a inclusão é destacada como um importante elemento para a formação dos novos modos de vida, valores, comportamentos e atitudes voltados à produção de uma nova sociabilidade, em consonância com a perspectiva de inclusão defendida por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), desde meados da década de 1990. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a inclusão constituiu um importante elemento para a produção de novas formas de disciplinamento dos trabalhadores e para a promoção do maior nível de consenso possível e garantia da governabilidade.

Desse modo, a perspectiva de inclusão, que em alguns dos documentos analisados, como o Manual de Operações do PRONERA versão 2010/2011, aparece combinada ao princípio de equidade, revela em parte o caráter da *qualificação socio-profissional* proposta pelas políticas de Educação do Campo. Como afirma Vieira (2007), o princípio de equidade, muito presente nas políticas educacionais desde o período neoliberal, substituiu o princípio da igualdade de modo a induzir a aceitação da ideia de que a desigualdade social é resultado inevitável do desenvolvimento. Assim, no lugar da perspectiva de *superação da desigualdade* se adota a perspectiva de *diminuição das desigualdades*, uma vez que se passa a considerar apenas a possibilidade de gestão dessa desigualdade, no sentido de atingir determinada equidade entre as diferentes classes. Nesse contexto, embora as políticas educacionais adotem objetivos que favorecem as parcelas mais empobrecidas da população, não se vinculam com as reformas estruturais que possibilitariam a diminuição efetiva da desigualdade. Como demonstramos anteriormente, no caso das políticas de Educação do Campo, não se observa o vínculo com uma efetiva política de reforma agrária.

Com isso, é possível perceber os distintos sentidos da inclusão. Nos movimentos sociais, é entendida como um elemento importante para uma transformação social radical. Nos documentos da política de Educação do Campo, embora possa estar vinculada a uma transformação social, enfatiza a intencionalidade de ajustar a inserção dos sujeitos do campo à nova dinâmica do capitalismo mundial; portanto, não se vincula à perspectiva de superação dos limites impostos pelo trabalho explorado e pela exploração.

A perspectiva de inclusão presente nos documentos analisados é destacada como um importante elemento para a substituição do trabalhador especializado, típico do taylorismo/fordismo, pelo trabalhador multitarefa, que não apenas executa, mas também busca soluções para os problemas imprevistos, como se observa na citação de um dos documentos do programa Escola Ativa:

Seu propósito é estimular e formar sujeitos capazes de analisar e resolver problemas buscando a transformação da realidade do campo. As Políticas Públicas de Educação do Campo representam verdadeiras conquistas dos povos organizados. É a educação levada a sério com projetos inclusivos. (Brasil, 2010c, p. 6)

Desse modo, constatamos a configuração da proposta de inclusão que Kuenzer (2005) denominou de *inclusão excludente*, característica do período de acumulação flexível. Segundo Kuenzer (2005, p. 93-94), a *inclusão excludente* se expressa por padrões de qualidade da escolarização que não permitem “A formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo,” mas, sim, voltam-se à formação de homens e mulheres flexíveis, “Capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente,” tal como requer o modelo toyotista.

Como analisamos a partir da revisão de literatura (Antunes e Pinto, 2017), o novo disciplinamento do trabalhador exigido pela acumulação flexível requer uma transformação não apenas nos aspectos técnicos da formação para o trabalho, como também uma transformação intelectual, cultural, política e ética. Em consonância

com esse ideário, os documentos analisados afirmam o objetivo de promover uma formação voltada à produção dos novos comportamentos necessários à inclusão dos diferentes trabalhadores no projeto de desenvolvimento, e com ênfase menor destacam a importância de uma formação técnica e científica.

A formação profissional e o conhecimento de cunho instrucional são especialmente destacados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*PRONATEC Campo*) e pelo *projovem Campo — Saberes da Terra*. Como uma das medidas para a integração dos agricultores e das agricultoras ao projeto de desenvolvimento rural sustentável e solidário, o *PRONATEC Campo* apresenta como objetivo geral “promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo” a partir da oferta de cursos de formação inicial e continuada “de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região” (Brasil, 2017, p. 13).

Em sentido próximo, os documentos do *projovem Campo — Saberes da Terra* também enfatizam a importância do conhecimento para a inclusão no processo produtivo e definem a qualificação social e profissional como uma “(relação social construída pela interação dos agentes sociais do trabalho em torno da propriedade, significado e uso do conhecimento construído no e pelo trabalho) é um complexo construto social” (Brasil, 2009f, p. 32). Os documentos destacam, ainda, que a qualificação *socioprofissional*

Por ser intimamente ligada à produção e reprodução da força de trabalho, têm um enorme papel na possibilidade de os indivíduos adentrarem, permanecerem ou serem excluídos do processo produtivo (embora essas relações possam extrapolar a esfera da produção). (Brasil, 2009f, p. 32)

Nesse sentido, a qualificação social e profissional, destacada nos documentos analisados, considera o trabalho em seu aspecto multidimensional que requer mais do que a qualificação na dimensão técnica (profissional), envolvendo também o aspecto social (sociolaboral).

Conforme é possível observar, trata-se de uma proposta que visa a substituição de uma formação rígida, especializada e fortemente marcada pela divisão entre atividade intelectual e atividade prática, por uma formação dinâmica que assegure a capacidade de atuar criativamente no enfrentamento das instabilidades do modo de acumulação flexível e transitar pelos diferentes espaços produtivos, caso essa seja uma necessidade que se apresente.

Entretanto, cabe destacar que, embora configure uma formação mais ampla do que aquela difundida pelos modelos fordista e taylorista, não constitui a superação do caráter pragmático e utilitarista atribuída aos conhecimentos. Como destacam os documentos, trata-se de uma formação que deve se destinar à qualificação da força de trabalho para a solução dos possíveis problemas do contexto imediato, portanto, uma formação fundamentada em uma concepção de conhecimento restrita aos objetivos de valorização do capital.

Assim, os documentos propõem uma formação focada em habilidades, atitudes e valores, que “(re)eduque” o modo de “pensar-sentir-agir” (Brasil, 2010a, p. 34) e reforce uma visão positiva sobre o campo.

A apropriação de conhecimentos e a formação de habilidades, atitudes e valores buscam melhorar a formação dos educandos com uma maneira atual e diferente de ver a sua vida no campo, valorizando-a, enriquecendo suas experiências e ampliando sua atuação de maneira positiva na comunidade onde vivem e nos grupos sociais a que pertencem. (Brasil, 2010c, p. 16)

Conforme se observa, a afirmação de uma identidade pautada por aspectos como autonomia, iniciativa, cooperação, respeito às diferenças, afirmação da identidade dos povos do campo, entre outros aspectos defendidos pelos movimentos sociais populares em sua proposta de formação dos trabalhadores do campo, é combinada com princípios da *pedagogia das competências* difundida pelo *Relatório Delors* (Delors, 1999).

Ao enfatizar o papel da escola na consolidação de uma identidade dos jovens do campo, o documento do Programa Saberes da Terra questiona: “Que questões a educação deve propor para ajudar a ser um jovem no campo que supere os desafios da globalização?” (Brasil, 2010a, p. 59). De acordo com essa preocupação, a formação da força de trabalho flexível está voltada, principalmente, para a promoção da adaptabilidade comportamental, prática e intelectual. Mais do que uma formação voltada à qualificação técnica, como destaca Kuenzer (2007, p. 1168), o modo de acumulação flexível exige “A competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.”

É nesse sentido que os documentos enfatizam o estímulo à participação e à cooperação dos diferentes sujeitos, a “Revitalização da importância do coletivo como método de participação popular, de gestão das políticas e das comunidades onde vivem” (Brasil, 2009b, p. 35) como uma das formas de trazer à tona essas potencialidades do território local. Desse modo, a importância de estimular a auto-organização dos estudantes é também destacada em um dos documentos do *Programa Escola Ativa*:

O estímulo à auto-organização dos(as) educandos(as) mediante a inserção, no currículo escolar, de conteúdos sobre liderança, grupos e equipe e a adoção de vivência de práticas auto-organizativas e participativas no espaço intra e extra-escolar possibilitam tanto a formação de líderes como o desenvolvimento da autonomia. A Educação do Campo se apresenta, portanto, como estratégia educacional que se integra ao projeto de emancipação política, cultural, econômica e social dos povos do campo. Na Educação do Campo educar também é ensinar a importância de participar e de pensar o campo como parte da unidade que é o país, em que campo e cidade se complementam sem se excluírem. (Brasil, 2010b, p. 21)

Entretanto, a importância de uma formação voltada à consolidação das organizações coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais, enfatizada em diversos documentos da política de Educação do Campo, é combinada com a afirmação de que as políticas voltadas à juventude do meio rural apresentam o objetivo de incentivar o “empreendedorismo, inovação tecnológica” e “proporcionar o espírito empresarial, de liderança, de associativismo e cooperativismo” (Brasil, 2010d, p. 63). Desse modo, é possível constatar que a categoria de participação, presente em

documentos dos diferentes programas, configura uma das necessidades de ajuste imposta pelo atual contexto do sistema capitalista, que visa uma organização do trabalho nos moldes da *Nova gestão pública* implementada no Estado brasileiro, como se destaca no trecho a seguir:

Modelos de gestão pública foram implementados através da Reforma Administrativa do Estado brasileiro que investiu na capacidade administrativa local e introduziu mecanismos de participação direta dos usuários e trabalhadores em instâncias de formulação e controle de políticas públicas. Os conselhos, nesta perspectiva, funcionariam como instrumentos de participação popular efetiva na Administração Pública, de forma a contribuir para a democracia participativa, como órgãos de natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora das políticas públicas. (Brasil, 2010d, p. 36)

De acordo com a perspectiva da nova gestão pública, os documentos destacam os conselhos, comitês gestores, agências, fóruns entre outros, como as formas mais adequadas de participação no sentido de contribuir na consolidação dos direitos sociais. É possível constatar que a forma de participação promovida nessas instâncias configura uma mudança nas formas de atuação política dos diferentes movimentos sociais. Ao substituir as formas de atuação próprias dos movimentos sociais populares por formas supostamente dialogadas, consensuais, controladas e limitadas às ações que não gerem rupturas com o projeto hegemônico de desenvolvimento, essas instâncias possibilitam ao Estado e grandes corporações privadas uma maior previsibilidade da atuação de diferentes segmentos sociais, bem como a ampliação de seu controle sobre a atuação deles. Com isso, contribuem para uma fragilização do papel dos movimentos sociais e de seu potencial de enfrentamento aos diferentes governos. Em um sentido radicalmente diferente, a participação, a autonomia e a auto-organização na perspectiva dos movimentos sociais populares, representam elementos fundamentais para a efetivação do protagonismo da classe trabalhadora na construção de alternativas voltadas à superação do sistema capitalista.

O conjunto de aspectos que caracterizam a *qualificação socioprofissional* proposta nos documentos analisados, permite afirmar que o projeto de formação dos trabalhadores do campo empreendido pelo Estado no período neodesenvolvimentista, constitui parte das estratégias voltadas à adequação e inclusão dos territórios camponeses no processo de reestruturação do modo de acumulação capitalista. Como afirma Pires (2016), nesse contexto a sensibilização do potencial humano nos territórios locais configura um elemento fundamental para a mobilização dos recursos voltados aos novos arranjos produtivos e institucionais, que frequentemente requerem a solução de problemas inéditos.

De acordo com nossa pesquisa, o novo processo de *adaptação psicofísica* dos trabalhadores, proposto pelas políticas de Educação do Campo no período em estudo, configurou uma proposta formativa que denominamos de *neoruralismo pedagógico*. Trata-se de uma perspectiva formativa que não deve ser confundida com o projeto de formação defendido pelos movimentos sociais populares e que tampouco representa uma continuidade das concepções que caracterizam o denominado *ruralismo pedagógico*.

Apesar de guardar algumas aproximações com o *ruralismo pedagógico*, especialmente pelo objetivo de adaptar a força de trabalho do campo ao projeto hegemônico de desenvolvimento, o *neoruralismo pedagógico* se difere em relação aos fatores que motivaram as suas propostas, em relação às intencionalidades mais específicas e às estratégias voltadas para a formação almejada.

O ruralismo pedagógico surgiu como uma perspectiva cunhada, principalmente, no âmbito das elites intelectuais vinculadas às oligarquias agrárias ainda que, desde a década de 1910, os movimentos sociais populares procurassem disputar os rumos da educação pública. Apoiados no amplo consenso sobre a ineficiência da escola pública no período, os ruralistas pedagógicos enfatizavam a importância da educação pública para a consolidação do projeto de desenvolvimento e a necessidade de reformar o ensino rural.

Em um primeiro momento do projeto desenvolvimentista, que durou aproximadamente até as décadas de 1940/1950, as políticas públicas educacionais fundamentadas nas propostas do ruralismo pedagógico defenderam a ideia da vocação agrária do país e, portanto, propuseram uma formação voltada à fixação dos sujeitos no campo. Já em um segundo momento do projeto nacional-desenvolvimentista, quando as oligarquias rurais buscaram consolidar sua articulação com o capital internacional, especialmente com o capital estadunidense, o ruralismo pedagógico se voltou à preparação da força de trabalho para as novas formas de produção no campo e para a adaptação dos sujeitos às novas formas de sociabilidade necessárias para a manutenção da agroexportação como um dos eixos do projeto de desenvolvimento.

Diferentemente do ruralismo pedagógico, o *neoruralismo pedagógico*, emerge em um período em que são, principalmente, os movimentos sociais populares que reivindicam a atenção do Estado com a educação das populações rurais. A crescente organização dos movimentos sociais populares e a consolidação da concepção de Educação do Campo, como uma perspectiva de formação vinculada às suas lutas pela terra e voltadas ao objetivo da emancipação humana, impulsionou a atenção do Estado para parte das demandas dos trabalhadores do campo.

Foi a partir da incorporação de parte dessas demandas nas políticas públicas de educação que o *neoruralismo pedagógico* surgiu no âmbito do Estado neodesenvolvimentista. Seus principais objetivos foram: adaptar os territórios locais aos novos arranjos do processo de reestruturação produtiva, ao mobilizar a força de trabalho e os recursos locais e consolidar alternativas de desenvolvimento sustentável, com o mínimo de desperdício de recursos; e consolidar novas formas de pactuação entre diferentes segmentos sociais, de modo a conformar o consenso necessário ao projeto de desenvolvimento para a competitividade dos territórios (Santos, 2019).

O *neoruralismo pedagógico*, assim como o ruralismo pedagógico, representou uma estratégia voltada ao desenvolvimento nacional alinhado às demandas do processo global de expansão e acumulação capitalista. Entretanto, as particularidades do contexto da reestruturação produtiva impuseram novas demandas para a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista. Assim, o projeto de formação que estamos denominando *neoruralismo pedagógico* procurou combinar pressupostos do *ruralismo pedagógico* com pressupostos da *Educação do Campo*, da *Nova Gestão Pública* e da *pedagogia das competências*.

Como demonstrado em nossas análises, a aproximação em muitos aspectos da proposta dos movimentos sociais populares com o projeto neodesenvolvimentista permitiu uma falsa conjunção de suas propostas em relação à formação dos trabalhadores do campo. Entretanto, ainda que as políticas do período tenham adotado a denominação Educação do Campo, suas intencionalidades em relação à formação dos trabalhadores do campo diferem, radicalmente, daquelas presentes na concepção originária da Educação do Campo, conforme demonstramos ao longo do texto.

Em síntese, podemos afirmar que o *neorruralismo pedagógico*, configurou um novo processo de *adaptação psicofísica* do trabalhador do campo, com o objetivo de promover uma formação socioprofissional.

O ruralismo pedagógico propunha uma *adaptação psicofísica* voltada à formação mais rígida, especializada e tecnicista, correspondente a uma divisão técnica do trabalho que mantinha a separação rigorosa entre a gestão e a execução da atividade, bem como a rigidez e a estabilidade, tanto das atividades produtivas quanto das normas e comportamentos sociais.

Em sentido oposto, o *neoruralismo pedagógico* se voltou à formação da força de trabalho flexível que a atualidade do campo exige, uma formação que, em alguma medida, propõe superar a divisão rígida entre os processos técnicos e a gestão do trabalho e promover sua maior mobilidade pelos diferentes ramos da produção. Nesse sentido, o *neoruralismo pedagógico* se direcionou prioritariamente à formação de comportamentos e atitudes adequados à flexibilidade da força de trabalho no campo. Portanto, priorizou uma formação voltada à capacidade de adaptação às instáveis e complexas situações que envolvem o processo de reestruturação produtiva no campo, o que demandou a formação de habilidades e competências como autonomia, iniciativa, originalidade, dinamismo, entre outras. Embora se trate de uma formação menos restrita que aquela defendida pelo ruralismo pedagógico, uma vez que articula dimensões práticas com dimensões mais intelectivas da atividade, é preciso enfatizar seu radical distanciamento com a formação integral na perspectiva marxiana, defendida pela Educação do Campo em sua concepção originária. A formação flexível, proposta pelo *neoruralismo pedagógico*, não supera a dualidade do conhecimento da sociedade capitalista, que não se restringe à divisão técnica do trabalho, mas que, principalmente, se define pela divisão social do trabalho, fundamentada na propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente, pela distribuição social desigual da riqueza e do conhecimento.

No que se refere ao ensino voltado ao meio rural, essa dualidade se expressa na divisão entre uma educação básica voltada aos que vivem do seu próprio trabalho e uma educação mais específica, científica e tecnológica, destinada a poucos e voltada à produção dos conhecimentos necessários à inovação produtiva do agronegócio e para a operacionalização e o reparo de maquinarias com tecnologias complexas. É preciso considerar que no contexto neodesenvolvimentista, a propriedade dos conhecimentos mais avançados e estratégicos continua sendo privada e se torna ainda mais centralizada.

Desse modo, diferentemente do que almejam os movimentos sociais populares ao defender uma concepção de Educação do Campo, o *neoruralismo pedagógico* não se realiza no sentido de promover uma formação que contribua para a emancipação da classe trabalhadora, pois, ao configurar uma nova forma de *adaptação*

psicofísica do trabalhador, voltada ao disciplinamento da força de trabalho e limitada ao objetivo de valorização do capital, reforça as diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital (Santos, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível constatar em nossas análises, o *neoruralismo pedagógico* constitui um projeto de formação dos trabalhadores que difere radicalmente daquele proposto pelos movimentos sociais populares e entendido como *Educação do Campo*. A configuração de sua proposta formativa reproduz uma série de obstáculos para uma formação na perspectiva da emancipação humana defendida pelos movimentos sociais populares do campo.

A primeira dificuldade que observamos, nesse sentido, se deve ao fato de que o *neoruralismo pedagógico* busca promover um processo de conformação dos sujeitos do campo ao ideário neoliberal. Segundo a análise dos documentos, suas propostas educativas, substituem a ideia de igualdade social pela categoria de equidade, produzindo a aceitação de que conquistas mínimas no âmbito da política pública são o limite do possível, e que não são possíveis reformas estruturais que de fato promovam uma melhor distribuição dos recursos econômicos e do poder político. A concentração da propriedade privada da terra, ampliada no período neodesenvolvimentista, ilustra nossa constatação e explicita a radical distinção do *neoruralismo pedagógico* em relação à perspectiva da Educação do Campo.

Alinhado com o ideário da meritocracia, o *neoruralismo pedagógico* difunde a ideia de que o desenvolvimento territorial depende principalmente da reunião de esforços dos sujeitos locais, negando, assim, os impactos do desenvolvimento capitalista sobre o desenvolvimento dos territórios locais. Além disso, difunde a falsa ideia de que as formas efetivas de luta dos trabalhadores são aquelas que se limitam aos espaços de pactuação do Estado e das diferentes classes sociais.

O processo de responsabilização e culpabilização dos sujeitos por possíveis impedimentos à sua inclusão no projeto de desenvolvimento, que resulta da aceitação desse ideário, produz um segundo obstáculo para uma formação na perspectiva da formação humana, que é a busca incessante dos trabalhadores por uma qualificação adequada à sua inserção no modo de produção capitalista, sem ao menos considerar as possibilidades de superação desse sistema.

Um terceiro obstáculo é a difusão da falsa ideia de que essa proposta formativa e de que os processos toyotistas de produção estejam recuperando a união do trabalho intelectual e do trabalho manual, o que contribui para confundir a defesa da classe trabalhadora por uma educação de fato integral, na perspectiva da omnilateralidade.

Por fim, outro obstáculo posto pelo *neorruralismo pedagógico* para uma formação na perspectiva da emancipação humana é a indução da ideia de que a educação escolarizada constitui o exclusivo motor da transformação social, assim como acreditavam os defensores do ruralismo pedagógico no século passado. Esse aspecto fundamenta a aceitação da ideia da *não necessidade* de articulação entre a reforma educacional e as demais reformas estruturais fundamentais para uma transformação social radical.

É importante destacar que, ao caracterizar o *neorruralismo pedagógico* presente nas políticas de Educação do Campo do período neodesenvolvimentista, não tivemos a intenção de minimizar a importância que a luta dos movimentos sociais pela expansão e a qualificação do ensino público apresenta para as populações do campo, sobretudo, pelo destaque conquistado em relação à compreensão de que a Educação do Campo é um direito dos povos do campo e um dever do Estado. Nossa intenção foi contribuir para que a formação dos trabalhadores na perspectiva originária da Educação do Campo não seja confundida com as propostas neodesenvolvimentistas voltadas ao ensino público no campo e que constituem o *neorruralismo pedagógico*.

Ao desvelar os principais aspectos que colocam essas diferentes perspectivas em sentidos opostos, pretendemos contribuir para evidenciar as possibilidades de superação do *neorruralismo pedagógico* e de efetivação de uma formação na perspectiva da Educação do Campo. Com isso, não pretendemos desconsiderar a importância das políticas públicas na consolidação de direitos, mas sim contribuir para evidenciar a necessidade de alternativas de *resistência ativa* (Martins, 2017), que garantam o protagonismo dos movimentos sociais populares na efetivação da formação que interessa aos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. (org.). **Reconstruindo a agricultura**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 33-55.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRASIL. **Construção coletiva**: Sistemas de produção e processos de trabalho no campo: caderno pedagógico Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra.)
- BRASIL. **Projeto Base Projovem Campo**: Saberes da Terra Edição 2009. Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.
- BRASIL. **Projeto Base Projovem Campo**: Saberes da Terra Edição 2009. Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.
- BRASIL. **Agricultura familiar**: identidade, cultura, gênero e etnia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra.)
- BRASIL. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores [Programa Escola Ativa]**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b.

- BRASIL. **Caderno do Educador(a):** Ciências [Escola Ativa]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c.
- BRASIL. **Cidadania, organização social e políticas públicas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010d. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra.)
- BRASIL. **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010e. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra.)
- BRASIL. **Economia solidária.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010f. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo-Saberes da Terra.)
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Manual de Operações. Aprovado pela Portaria/INCRA/P/nº 19, de 15.01.2016. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Cartilha PRONATEC Campo.** Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2017.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.
- HIDALGO, A. M.; MIKOLAICZYK, F. A. A busca do dissenso para a compreensão das influências dos organismos internacionais no desenvolvimento da educação rural nos anos 1950 à educação do campo após os anos 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 108-121, set. 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640042>
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>
- LOWY, M. **O que é ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARTINS, A. F. G. **A produção ecológica de arroz nos assentamentos da região metropolitana de Porto Alegre:** territórios de resistência ativa e emancipação. 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- PALUDO, C.; VITÓRIA, F.B. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2014. p. 99-130.

PIRES, E. L. S. Território, governança e desenvolvimento: questões fundamentais. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 2, n. 38, p. 23-49, ago./dez. 2016.

SANTOS, M.G.C. “**Neorruralismo pedagógico**”: a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período neodesenvolvimentista (2001–2016). 2019. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VARGAS, P. R. O insustentável discurso da sustentabilidade. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 1, p. 105-131, 1997. <https://doi.org/10.17058/redes.v2i1.10624>

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VITÓRIA, F. B. **A crise socioecológica no labirinto do capital**: uma análise das relações entre humanidade e natureza a partir dos conceitos de entropia e sociometabolismo. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOBRE AS AUTORAS

MAGDA GISELA CRUZ DOS SANTOS é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

E-mail: magdacs81@yahoo.com.br

CONCEIÇÃO PALUDO é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da mesma instituição.

E-mail: c.paludo@terra.com.br

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Contribuições das autoras: Investigação, Análise Formal, Conceituação, Administração do Projeto, Obtenção de Financiamento, Escrita — Primeira Redação: SANTOS, M.G.C. Supervisão, Metodologia, Validação, Escrita – Revisão e Edição: PALUDO, C.

Recebido em 17 de junho de 2020
Aprovado em 1º de fevereiro de 2022

