

# Projetos educativos para as populações do campo nos anos de 1950 e ProJovem Campo – Saberes da Terra: desenvolvimentismo e proposições dos organismos internacionais

Angela Maria Hidalgo\*

## **Resumo:**

Para demonstrar os elementos de continuidade entre as propostas de educação do campo dos anos de 1950 e o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra na atualidade, relacionou-se o desenvolvimentismo ao papel dos organismos internacionais e aos projetos educativos nesses períodos. Explicitou-se, nos anos de 1950, a modernização da cultura das populações e das técnicas agrícolas como estratégias de obtenção dos benefícios sociais e controle dos movimentos camponeses. Já nas orientações dos organismos internacionais, a partir dos anos de 1990, revelou-se a ênfase na redução da pobreza e preservação do meio ambiente como condições para o desenvolvimento econômico, na proposta do desenvolvimento sustentável, em que o protagonismo dos movimentos sociais do campo é enfatizado.

## **Palavras-chave:**

*educação do campo; desenvolvimentismo; educação rural; movimentos sociais e educação; organismos internacionais.*

---

\* Doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em Marília, docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro (PR), líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação. Coordena o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Araucária sobre a educação do campo.

# Educational projects for rural populations at the 1950s and Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra: developmentalism and the propositions of international organizations

Angela Maria Hidalgo

**Abstract:**

To demonstrate the elements of continuity between the proposed rural education program of the 1950s and ProJovem Campo Saberes da Terra today, we related developmentalism, the role of international organizations and educational projects in these periods. We made explicit in the 1950s, the modernization of the culture of the people and farming techniques, strategies for obtaining social benefits and control of peasant movements. As the guidelines of international organizations from the 1990s, we made explicit emphasis on poverty reduction and environmental protection as conditions for economic development, in the proposal of sustainable development, as the leadership of social movements is emphasized.

**Keywords:**

*education of the countryside; developmentalism; rural education; social movements and education; international organizations.*

## Introdução

Estudos sobre a educação do campo na atualidade indicam uma ruptura das concepções e práticas da educação rural, esboçadas e implementadas no país em relação aos programas desenvolvidos nos anos de 1950. Esse fenômeno é justificado em virtude do protagonismo dos movimentos sociais no processo de discussão e implementação das políticas educativas para a área. O objetivo deste artigo é demonstrar a existência de elementos de continuidade entre as propostas de educação rural realizadas nos anos de 1950 e o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos anos de 1990, em razão de ambos terem surgido num contexto de desenvolvimentismo, impulsionados por organismos internacionais e com o propósito de adequarem os sistemas de ensino às demandas postas pelo desenvolvimento econômico e social.

O desenvolvimentismo dos anos de 1950 buscou alcançar níveis de modernização e industrialização no Brasil comparáveis aos dos países centrais da economia capitalista, podendo ser percebido em medidas tanto do governo federal quanto dos governos estaduais. Esse projeto, identificado com as teorias da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e associado aos governos brasileiros a partir da década de 1950 (Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek), apresenta como características centrais a defesa da industrialização, do intervencionismo pró-crescimento e do nacionalismo (FONSECA, 2004).

O desenvolvimentismo retoma seu espaço na agenda político-econômica mundial, no final do século XX, como única forma de enfrentamento da crise financeira. A constatação de que a atual crise se configura como a mais grave dos últimos 50 anos e o reconhecimento dos organismos multilaterais de que, “com exceção do leste asiático, da Índia e da China, a tendência econômica mundial foi de declínio constante nas taxas de investimento, crescimento e emprego” desencadeiam a convicção de que, como a articulação entre liberalismo político e crescimento econômico sustentado não surtiu os resultados esperados, o poder do Estado na promoção do desenvolvimento deve ser resgatado (FIORI, 2001, p. 28).

O ressurgimento do desenvolvimentismo no Brasil articula-se com a retomada da perspectiva salvacionista da educação em projetos educativos implementados pelo MEC, em especial na educação do campo. Se nos anos de 1950, tanto no âmbito federal quanto no estadual, a educação rural ganhou relevância como estratégia para o desenvolvimento da agricultura, com a principal finalidade de fixação do homem no campo, atualmente o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, implementado pelo MEC a partir de 2007, propaga o objetivo central de avançar na proposição de um modelo de desenvolvimento sustentável contra-hegemônico. Ou seja, em ambos os períodos históricos são propostos para a educação objetivos que extrapolam o âmbito escolar. São definidos propósitos aos projetos desenvolvidos na área que só se efetivariam na medida em que profundas alterações nas estruturas socioeconômicas fossem implementadas.

## **O desenvolvimentismo e a educação do campo: diferentes perspectivas**

As mudanças mais significativas da retomada do desenvolvimentismo no Brasil nos anos de 1980 referem-se aos processos de reestruturação dos aparelhos tecnoburocráticos do Estado, sem alterações significativas em relação ao projeto de desenvolvimento esboçado a partir dos anos de 1930, de um modelo associado e dependente dos países capitalistas centrais, como notou Rodrigues (1984, p. 25):

Um exame do processo de desenvolvimento em curso no Brasil de hoje [1984], de sua formulação, de seus objetivos, e a análise dos instrumentos de sua implementação, do nível de participação das amplas camadas populacionais, da estrutura de compromissos etc., vão indicar-nos uma linha de continuidade surpreendente desde a virada de direção ocorrida na década de 30.

Para Fiori (2001, p. 29), as políticas desenvolvimentistas implementadas no país durante os anos de 1950-1980 permitiu ao Brasil ocupar economicamente o território, “construindo uma infraestrutura relativamente

complexa e integrada de transportes, energia e comunicações, além de industrializar-se e manter durante trinta anos a segunda taxa média anual mais alta de crescimento econômico do mundo”. Nos anos de 1950, os grupos hegemônicos apostaram na “compatibilidade política entre uma aliança nacional-popular e a sustentação democrática, na eficácia econômica do mecanismo indutor da ‘substituição de importações’ e no caráter derivado e obrigatório da melhoria na distribuição de renda”. Assim, propuseram um “crescimento econômico acelerado, com base na integração e interiorização do mercado interno, organizado a partir da expansão da infraestrutura, da indústria e do *agro-business*” (FIORI, 2001, p. 30).

Essa expansão industrial, elemento importante para a consolidação do projeto desenvolvimentista no período pós-Segunda Guerra Mundial, apresenta fragilidades. Em Bielschowsky (2000), encontramos o embate entre as proposições dos desenvolvimentistas e dos liberais, representados por Eugênio Gudin<sup>1</sup>, que defendia um desenvolvimento industrial integrado ao agrícola, pautado pelo produtivismo. Em Prado Júnior (1999), também encontramos críticas às políticas desenvolvimentistas, já que ele reforça a existência de um empresariado nacional dependente das ações estatais. Apesar das diferenças de perspectivas entre esses autores, podemos notar que suas posições convergem quanto às críticas ao pensamento dos desenvolvimentistas de que os investimentos na industrialização do país trariam um retorno automático para as áreas econômica e social, assim como convergem em relação à necessidade de investimento nas áreas agrícolas do país, com ênfase para projetos de educação para as populações rurais.

---

1 Bielschowsky (2001), em artigo sobre “figuras representativas”, ao apresentar o pensamento de Eugênio Gudin, identifica-o com o pensamento neoliberal brasileiro, vendo em Gudin um economista conservador. Ao defender a tese do pleno emprego no Brasil, esse economista indica, como um dos problemas a serem enfrentados pelo país, a baixa produtividade da economia. “Poucos são seus textos mais importantes sobre a economia brasileira em que não repetiu enfaticamente a ideia de que a mesma sofre de baixa produtividade e de ‘hiperemprego’ – e não, como diziam os desenvolvimentistas, de desemprego” (ibidem, p. 93-94). Advoga, portanto, a preservação dos mecanismos de mercado como o regulador das relações econômicas, ao mesmo tempo em que não aborda as questões relativas à distribuição de renda e emprego.

Bielschowsky (2000) salienta que, no período de expansão econômica do pós-guerra no Brasil, o governo Dutra (1946-1951), num contexto marcado por significativa mobilização das entidades empresariais rurais pela modernização do setor, realizou uma política liberalizante, que apresentava restrições ao privilégio do setor industrial do governo Vargas, ao mesmo tempo em que manifestava uma preocupação com a produção agrícola e a defesa da necessidade de desenvolvimento harmônico entre os setores agrícolas e industriais. No âmbito do pensamento econômico, esse período foi marcado pela progressiva expansão do projeto desenvolvimentista no país<sup>2</sup>.

Essa política liberalizante do governo Dutra respaldava-se nas elaborações do pensamento de Eugênio Gudin, autor identificado com o pensamento conservador e que discordava de autores desenvolvimentistas associados ao pensamento de que a industrialização, induzida pelo Estado, garantiria por si mesma a superação do atraso econômico e social.

Para Gudin, os problemas do país residiam na baixa produtividade, o que gerava a impressão de que a especialização agrícola do país era responsável pelo subdesenvolvimento. Segundo o autor, o desenvolvimento econômico correspondia ao aumento da produtividade, cujo principal instrumento constituía-se na livre movimentação das forças de mercado. Gudin aceitava um processo de industrialização lento e progressivo, à medida que pudesse absorver o excedente de mão de obra liberado pela introdução do progresso técnico na agricultura, e criticava as políticas industrializantes, argumentando que elas diminuía a força produtiva da

---

2 Ao analisar o pensamento econômico do período 1945-1964, Bielschowsky indica autores identificados com o neoliberalismo, com o desenvolvimentismo e com o socialismo, como, por exemplo, Eugênio Gudin, que sistematizou os argumentos liberais no contexto das economias subdesenvolvidas e apresentou uma oposição ideologicamente marcada contra a intervenção do Estado na economia por considerá-la um risco de abertura à implementação do socialismo. No entanto, Gudin aceitava que o Estado interviesse em períodos de depressão econômica para corrigir deficiências do sistema econômico; nos anos de 1950, o autor “evoluiu para a visão de que, mediante políticas econômicas adequadas, pode-se até neutralizar as oscilações cíclicas”, mas com a preocupação permanente de preservação dos mecanismos de mercado (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 42).

agricultura, prejudicando tanto as exportações quanto a produção para o mercado interno. Como problemas do país, o autor indicava a baixa produtividade e o pleno emprego de uma quantidade “superabundante” de mão de obra elementar “que nunca tiveram alfabetização, nem aprendizagem, nem profissão” (Gudin, 1959 apud BIELSCHOWSKY, 2000, p. 54). Como estratégias de estímulo ao desenvolvimento econômico, Gudin defendia a adoção de medidas que propiciassem a elevação da produtividade, entre as quais Bielschowsky (ibidem, p. 56) destaca a “assistência técnica e crédito seletivo à agricultura, elevação do padrão educacional e, sobretudo, políticas de estabilização monetária e de minimização da intervenção governamental nos mecanismos de mercado”. Gudin considerava as medidas distributivas inúteis, por entender a pobreza como resultado da baixa produtividade, a qual vinha associada à ausência de saúde, alfabetização, técnica agrícola e crédito. Quando da regulamentação das leis trabalhistas e das pressões dos sindicatos por melhores salários, considerava a intervenção governamental como barreira ao funcionamento dos mecanismos de mercado que garantiriam de forma eficiente processos distributivos e alocativos (ibidem).

Percebe-se, portanto, que a questão da distribuição da riqueza social, nesse período da história do Brasil, para além dos socialistas, não foi enfatizada nem mesmo pelos economistas desenvolvimentistas. Somente a partir do final dos anos de 1950, essa questão começa a ser relacionada com a dinâmica do crescimento econômico e do mercado interno. Bielschowsky (ibidem) aponta que os teóricos identificados com as políticas desenvolvimentistas passaram a defender a redução do consumo interno via maior tributação, com a canalização dos investimentos para os setores prioritários, assim como a taxação dos lucros monopolistas e a distribuição das terras.

Bielschowsky (ibidem) indica três vertentes do desenvolvimentismo em autores da área: o desenvolvimentismo do setor privado, representado por Roberto Simonsen; o desenvolvimentismo não nacionalista do setor público, tendo como expoente Roberto Campos; e o desenvolvimentismo nacionalista do setor público, com destaque para a obra de Celso Furtado. Desses, como representante do segmento que defendeu a inter-

nacionalização de capitais com o apoio do Estado como estratégia para a industrialização do país, Roberto Campos foi o economista que “esteve mais próximo da política de investimentos efetivamente realizada” (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 105), tanto que seus princípios marcaram a formação da estrutura industrial brasileira nos anos de 1950. O tema da reforma agrária não é abordado por Roberto Campos, que discute a questão da rigidez da oferta agrícola como um problema mais de atraso nas técnicas agrícolas do que de repartição da terra. O autor considera ainda o papel dos preços dos alimentos na composição da inflação como resultado de “uma política equivocada de contenção de preços e subsídios ao consumo, que deprime a oferta e excita a demanda” (ibidem, p. 126). Em contrapartida, defende o subsídio ao desenvolvimento regional, posição que o levou a convidar Celso Furtado a integrar a diretoria do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) quando o presidiu, em 1958.

Interessa também ressaltar, nesse período, a posição de Celso Furtado como representante do pensamento desenvolvimentista do setor público, pela influência e atuação na CEPAL, uma das comissões da Organização das Nações Unidas (ONU) que objetiva a promoção do desenvolvimento econômico regional, na qual atuou contribuindo na elaboração de teses dessa instituição, de 1949 a 1953. Furtado foi um dos principais autores da explicação estruturalista do desenvolvimento econômico que discrepava das posturas liberais, por elaborar uma interpretação não convencional acerca do subdesenvolvimento e por propor políticas alternativas de cunho desenvolvimentista. Seu pensamento aproxima-se do keynesianismo, no tocante à defesa do planejamento como coordenação dos esforços para a superação das barreiras estruturais ao processo de industrialização, considerada elemento-chave para o desenvolvimento.

Para Furtado, o subdesenvolvimento não se constitui em etapa do processo de industrialização pela qual tenham passado os países industrializados, mas sim em condição específica dos países periféricos do sistema capitalista, em que se desenvolve uma estrutura econômica distinta. Ou seja, para ele, o subdesenvolvimento é um subproduto do capitalismo europeu e apresenta uma estrutura econômica heterogênea, em que se-

tores modernos dedicados à produção para a exportação articulam-se a setores voltados à produção para a subsistência, caracterizados pela baixa produtividade. O processo de industrialização implica a homogeneização dessas estruturas híbridas e constitui-se como problema em virtude do surgimento de um padrão moderno de demanda sem correspondência com a capacidade produtiva, que requer investimentos na importação de equipamentos e matérias-primas, encadeadas à baixa capacidade de poupança e de importação.

No conjunto da obra de Furtado, sobressai a questão da distribuição da renda por meio da tributação sobre os mais ricos como forma de garantir poupança nacional e investimentos do Estado e, a partir de 1957, a questão das desigualdades regionais, incluindo a reforma agrária. Ainda na obra desse autor, somente a partir de 1964 a “reestruturação agrária e a redistribuição de renda são [discutidas como] reformas indispensáveis para a reorientação do próprio estilo de desenvolvimento das forças produtivas brasileiras” (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 154).

Os desenvolvimentistas preconizavam, portanto, a consolidação do capitalismo industrial moderno, de modo distinto dos autores socialistas, que conceberam a industrialização, baseados na perspectiva revolucionária, como “via de desenvolvimento das forças produtivas” (ibidem, p. 181). Para esses, a transição para o socialismo requereria a superação do imperialismo, ou seja, das relações feudais e neocolônias por meio das quais as potências estrangeiras subjugavam o Brasil. A eliminação do monopólio da terra e do imperialismo são apontados pelos autores socialistas como condição para o livre desenvolvimento das forças produtivas. Como preconizam uma industrialização baseada no capital nacional, o controle da evasão de divisas via remessas de lucro das empresas internacionais tornou-se o grande argumento da luta anti-imperialista.

Prado Júnior (1999, p. 116), o proeminente intelectual do Partido Comunista Brasileiro (PCB), avalia que o rápido crescimento da indústria no país após 1947 acontece desordenadamente, com fundamentos precários e com “artificiais facilidades oferecidas, e o estímulo imediatista de um lucro fácil e rápido”, sem passar pelo crivo da seleção e concorrência, resultando em “uma indústria mal-estruturada, de baixo nível tecnológico

e financeiramente precária, que não atenderá ao objetivo da substituição das importações e da economia de divisas”. Para o autor, a manutenção das estruturas históricas de inferiorização socioeconômica das classes populares e trabalhadoras submetidas a baixos padrões culturais, materiais e de consumo, resulta em um mercado consumidor interno restrito. A industrialização então em curso visou a esse mercado “de alto nível relativo e excepcional no conjunto brasileiro”. O que se verificou foi um progresso industrial não sustentado, voltado para a produção de bens de consumo final em detrimento de bens de produção de base. Essa política industrial vigorou em detrimento de outras atividades, tais como o setor agrário (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 120).

Não obstante o debate entre liberais, desenvolvimentistas e socialistas acerca do desenvolvimento e do papel da agricultura no período de constituição das políticas desenvolvimentistas no final dos anos de 1940, operam-se simultaneamente no Brasil políticas de favorecimento das atividades industriais e de manutenção das relações sociais no campo. No final da década de 1940, há uma “abstrata aceitação do conceito de planejamento e de ‘moderada’ intervenção estatal”, que reconhece a “fragilidade do empresariado nacional e da própria economia nacional, tão comprovadamente vulnerável às crises do comércio internacional” (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 301). Após a queda do governo Vargas (1930-1945), estabelece-se a discussão de um “novo pacto social”, que na perspectiva das classes hegemônicas consistia em reduzir os riscos de ataques à propriedade privada.

Tendo em vista a garantia da paz social, propunham-se, no período, medidas estatais de “justiça social” e de controle, por parte do governo e do empresariado, dos processos e valorização do trabalho, articuladas com a ideia de planejamento. Diante dos objetivos de expansão da industrialização, em 1945 as lideranças empresariais propõem “apoio creditício à lavoura existente, melhoria no sistema de transportes, armazenagem e política de preços mínimos [...] investimentos em saúde e educação da população rural e assistência técnica à agricultura”, sem, contudo, admitir alterações na estrutura fundiária existente, muito menos tolerar a extensão dos direitos trabalhistas recém-conquistados na área urbana aos traba-

lhadores do campo. É nesse contexto que se consolida, no pensamento econômico do país, a relação entre a baixa produtividade no campo e a limitação do mercado interno (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 305).

Apesar da indicação de que o debate em torno da reforma agrária nos anos de 1950 tenha ficado restrito aos políticos identificados com o nacionalismo e aos socialistas, Moreira (1998) aponta a criação da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), por iniciativa da ala jovem do Partido Social Democrático (PSD) em 1956. Articulando políticos progressistas de distintos partidos, a FPN chegou a defender a reforma agrária, na tentativa de superação da extrema pobreza da população rural, como mecanismo de ampliação do mercado interno e como elemento central para um desenvolvimento autosustentado nacional, independente e autocentrado. Elaborava-se, então, um discurso que aponta a burguesia nacional como representante dos interesses das diferentes classes na industrialização nacional, tais como o proletariado camponês e a nova classe média.

Desenvolveu-se assim uma perspectiva consensualista, que minimizava a radicalização das diferenças de classes, na medida em que apostava na possibilidade de constituição de uma comunidade nacional homogênea ligada à tese dos liberais, segundo a qual a produtividade do trabalho, com emprego de novas técnicas de produção, elevaria os patamares de qualidade de vida da população, dissimulando, dessa forma, os conflitos político-ideológicos entre os diferentes grupos sociais (ibidem).

Com a legalização da sindicalização dos trabalhadores do campo, a partir de meados de 1940, há um lento avanço da ação política camponesa, que se torna relativamente autônoma. Segundo Moreira (ibidem, p. 10), surgem então “disputas entre a Igreja Católica, o PCB e o trabalhismo, pois todos buscavam a hegemonia sobre a organização dos trabalhadores rurais”.

Indica-se uma relação entre essa tentativa de controle das organizações camponesas e o desenvolvimento de propostas educativas, pois também se verificou que a elaboração de propostas de educação popular, no período, não é iniciativa “dos sujeitos coletivos que começam a se organizar nos processos de luta pelas reformas de base, entre elas a Reforma Agrária” (RIBEIRO, 2008, p. 56). Essa correlação permite

concluir que as propostas educativas para os camponeses, nesse período, foram elaboradas por interlocutores de forma articulada aos projetos populistas desenvolvimentistas e à luta pela escolarização de jovens e adultos; do final dos anos ao 1940 ao início dos anos de 1950, por ação das esquerdas marxistas, que apostavam na “criação de programas para adultos a partir das organizações de massa e com vista a sua multiplicação e fortalecimento” (PAIVA, 2003, p. 188).

Após um período de “otimismo pedagógico” presente nos programas de educação comunitária, tem início a “Campanha Nacional de Educação Rural, na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais, em relação à educação dos adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas unidades do interior do país” (ibidem, p. 189).

Na segunda metade dos anos de 1940, os educadores ligados aos Renovadores da Escola Nova, mobilizados em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), centralizam sua atuação, na área da educação de adultos, ao “programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo INEP” (ibidem, p. 191). Nessa primeira etapa do desenvolvimentismo no país, a educação rural articulou-se ao projeto de modernização conservadora, que visava à subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização e aos preceitos da cultura moderna (SOUZA, 2010).

Em 1945 é assinado um acordo entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation, Inc., que resulta na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), vinculada a esse ministério com o objetivo de coordenar a execução do Programa Desenvolvimento de Comunidades, por meio da ação de técnicos americanos e brasileiros, com missões rurais como técnica de trabalho.

Ainda em 1949, o governo brasileiro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a União Pan-Americana realizam no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, com o propósito de analisar as experiências dessa área. Com base nos pressupostos de que o analfabetismo representa “um fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso e uma ameaça

para a paz social e para a vida democrática da América”, a educação de massas passa a ser empreendida como “um instrumento para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica”. Como o maior contingente de analfabetos se concentrava nas áreas rurais, a “educação de adultos [voltou-se] diretamente à solução dos problemas rurais” (AMMANN, 1997, p. 31-34).

Em análise dos documentos do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos (OEA) no Rio de Janeiro, Souza (2010, p. 4) aponta que, no contexto internacional do pós-guerra, a educação rural configurou-se em uma proposta educativa ligada a um projeto de “manutenção da ordem democrática liberal, à educação para a paz e ao combate ao comunismo”. No plano nacional, esse projeto representou para os segmentos modernizadores da sociedade brasileira o desafio de agrupar “uma estrutura agrária caracterizada, dentre outras coisas, pelo predomínio do latifúndio, pelo atraso tecnológico e pela alta exploração do trabalho” à nova dinâmica do capitalismo em desenvolvimento, desencadeando, portanto, processos de disciplinarização dos movimentos sociais do campo (ibidem, p. 4). Apesar das críticas iniciais ao latifúndio, o processo resultou em seu benefício, na medida em que esteve integrado às medidas de combate aos movimentos sociais autônomos como as ligas camponesas (ibidem, p. 4).

Se inicialmente a educação das populações rurais efetivou-se por intermédio de projetos de educação de adultos, em 1952 é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); regulamentada somente a partir de 1956, com verbas próprias, assume a filosofia da educação como propulsora do desenvolvimento econômico e social. Atendendo aos apelos da ONU, implementa os Centros Sociais de Comunidade e as missões rurais como estratégias para a promoção do progresso e desenvolvimento social das populações rurais (AMMANN, 1997).

A partir dessa época, são criadas escolas de formação de professores para atuar no interior do país, ligadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que assume o papel de uma “espécie de ministério, no interior do próprio ministério” na gestão de Anísio Teixeira (1952-1964) (MENDONÇA; XAVIER, 2010,

p. 5). Entre as medidas desencadeadas por esse órgão, destacam-se a construção e reforma das unidades escolares, a educação de jovens e adultos e a formação de professores, com a criação dos centros regionais de formação e especialização de professores primários.

Entretanto, a partir de 1958 tem início uma nova fase da educação de adultos, pois se desenvolve um novo quadro de profissionais da educação que trata basicamente dessa especialidade, com “influências da teorização do ISEB, bem como do pensamento filosófico cristão europeu mais recente que começava a se difundir no Brasil” (PAIVA, 2003, p. 191). Ou seja, nesse momento, os movimentos sociais ligados ao campo não tiveram protagonismo no processo de elaboração das propostas na área da educação em relação aos partidos políticos e aos movimentos de educadores ligados ao projeto nacional-desenvolvimentista das mais variadas matizes: liberais conservadores, liberais progressistas e marxistas, entre outros.

Identificaram-se, portanto, nas propostas de educação rural realizadas no Brasil, no período apontado, a configuração do desenvolvimentismo econômico, a atuação dos organismos internacionais na promoção da paz e a modernização da sociedade por intermédio de projetos educativos, subordinados aos interesses imediatos de preservação do modo de produção capitalista, que gera, na sua lógica e dinâmica de funcionamento, os problemas que se busca superar por meio da educação.

A partir de 1964, no contexto da Ditadura Militar, a maioria dos programas de alfabetização de jovens e adultos e educação popular foram suspensos. Apenas no final da década de 1970, no debate em torno do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, planejamento para o período de 1980-1985, é que a preocupação em minimizar, por meio de ações governamentais, os problemas sociais causados pelo desenvolvimento econômico às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas volta a fazer parte das discussões. Andrade e Di Pierro (2003) destacam desse período o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL), que, segundo as autoras, fracassaram em razão da não extensão para as zonas rurais do ensino de primeiro grau com oito anos de duração. Nas palavras de Andrade e Di Pierro (2003, p. 5),

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais.

A ação dos movimentos sociais, juntamente com as universidades, organismos internacionais, entre outros, na retomada das discussões sobre a educação do campo, nos anos de 1990, é evidenciada quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Foi em julho de 1997, em uma realização conjunta da Universidade de Brasília (UnB), do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da UNESCO e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que se realizou o ENERA. Após esse encontro, em outubro de 1997, representantes de algumas universidades brasileiras organizaram uma reunião para definir a atuação dessas instituições de ensino superior nos projetos de educação a serem implementados nos assentamentos de reforma agrária. Ocasão essa em que foi eleito um grupo de trabalho para organizar e definir um projeto educacional das universidades para esse espaço. Essa iniciativa confluiu para que, em abril de 1998, fosse criado, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2004).

Também em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que, segundo Vendramini (2007, p. 123), marcou o momento em que os representantes dos movimentos sociais defendiam uma proposta de educação definida por seus protagonistas, assim como reafirmou a “legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo”, portanto, de educação do campo, voltada aos interesses de emancipação das populações camponesas, diferentemente da educação rural dos anos de 1950. Como um dos resultados dessa mobilização em torno da educação do campo, em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, avaliada como uma conquista do conjunto das organizações do campo (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Na direção da constituição de políticas públicas para essa área, pode ser destacada a criação, em 2003, pelo MEC, de um Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo<sup>3</sup> e, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação-Geral de Educação do Campo. Para Munarin (2006), essa coordenação representa a concretização do início do que será um árduo processo de configuração de políticas públicas para essa área. Em 2008, é criada a Comissão Nacional de Educação no Campo (CONEC) que, segundo Lima (2008), tem o papel de assessorar o MEC na formulação de políticas públicas para as áreas e conta com a participação de representantes dos movimentos sociais organizados nacionalmente.

Sem deixar de considerar os avanços na direção do estabelecimento do diálogo entre o MEC e as representações das diferentes organizações sociais que atuam nessa área, tendo em vista a constituição de políticas públicas para a educação do campo, aqui se questiona se no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra esses momentos de envolvimento e participação na sua elaboração e ou execução podem garantir a constituição de um padrão de desenvolvimento alternativo ao vigente.

Já se indicou a retomada do ideário desenvolvimentista, a partir dos anos de 1990, agora num contexto de crise capitalista mundial, que reflete uma crise fiscal do Estado. Daí por que o desenvolvimentismo contemporâneo vir acompanhado de projetos de reforma do Estado, dirigidos para a constituição de um padrão emergente de intervenção social, o chamado terceiro setor. Montaño (2002) identifica, entre os teóricos que defendem a ampliação da intervenção de representantes da sociedade civil organizada nos processos de elaboração e execução de políticas públicas, duas vertentes: uma “regressiva”, identificada com o pensamento neoliberal; e outra “progressiva”, vinculada ao pensamento

---

3 Sara Lima (2008, p. 1), coordenadora-geral da Educação do Campo na SECAD, resalta que “a educação do campo entrou como pauta do governo em 2003, quando o MEC criou o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo para subsidiar o governo federal na formulação de uma política de educação do campo e na implementação das diretrizes para escolas do ensino básico da área rural. Este grupo estava sempre em diálogo com a sociedade civil”.

de autores historicamente vinculados aos interesses populares. Segundo esse autor, essas duas perspectivas convergem para o esvaziamento do Estado nos processos de financiamento das políticas públicas.

No tópico seguinte deste trabalho, será evidenciada, nas orientações dos organismos internacionais, a estratégia de incremento da participação popular, nas ações voltadas para a implementação de programas de desenvolvimento sustentável, que articulam os interesses de manutenção do modelo econômico vigente com a redução da pobreza e do meio ambiente. Nessa órbita, será situado, portanto, o ProJovem Campo – Saberes da Terra.

## **ProJovem Campo – Saberes da Terra: modelo de desenvolvimento sustentável, contra-hegemônico?**

O projeto ProJovem Campo – Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada à Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares) constitui-se em uma das modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que possui três objetivos: a reintegração de jovens ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano e cidadão.

Antes da definição do ProJovem, a SECAD desenvolveu uma etapa de um projeto-piloto intitulado “Saberes da Terra”, no final de 2005 e durante o ano de 2006, em 12 estados, entre eles o Paraná, de forma associada entre esses estados, seus municípios e movimentos sociais, integrando a educação de jovens e adultos para o ensino fundamental e a qualificação profissional. Em 2007, a SECAD participou de um programa integrado de juventude, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), constituindo então o ProJovem Campo – Saberes da Terra, que consiste em um programa de escolarização, em nível fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (idade entre 18 e 29 anos), que objetiva também a qualificação profissional (BRASIL, 2008, p. 15).

A apresentação desse programa pelo MEC anuncia que a proposta passou por um período de implementação que envolveu, além dos estados

e municípios, os movimentos sociais, o que sugere que estes participaram na definição da proposta apresentada em 2007<sup>4</sup>.

Com base na preservação, conhecimento e ampliação da lógica própria das populações do campo na organização de seus conhecimentos, lutas e estratégias de sustentabilidade, é central nessa proposta o objetivo de colaborar para o desenvolvimento sustentável. No documento do MEC, o campo é compreendido de acordo com o conceito de territorialidade, como um universo integrado aos espaços do urbano, mas que estabelecem diferenças em relação aos demais espaços sociais e produtivos, que mantêm particularidades “históricas, sociais, culturais e ecológicas” (BRASIL, 2008, p. 40). A diversidade, integrada pelos elementos culturais historicamente constituídos no espaço vivido pelos sujeitos, deve ser fortalecida como ponto-chave para o chamado desenvolvimento sustentável. Apresentam-se as práticas sociais e produtivas, dos diferentes grupos sociais que vivem nos espaços rurais, como possibilidades que devem ser consideradas no desenvolvimento social e produtivo, afinal, “o campo expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da humanidade” (ibidem, p. 40).

Ou seja, o MEC supõe que poderá dinamizar uma proposta alternativa de desenvolvimento econômico valendo-se das práticas produtivas das populações do campo, caso realize uma proposta educativa fundamentada no princípio da preservação das práticas e valores dessas populações, pautadas pela cooperação, solidariedade e sustentabilidade.

Pode-se concluir que as elaborações de Furtado (1999) e da UNESCO (2005) apontam a implementação, por parte das nações, de um novo modelo de desenvolvimento sustentável, que depende da difusão de valores, no caso da UNESCO, a serem promovidos pela educação.

---

4 Costa (2010, p. 100) afirma que o processo de elaboração do Projeto Saberes da Terra materializa uma nova forma de condução das políticas para a educação do campo, “resultado do debate empregado e dos encontros feitos nos diversos espaços públicos entre os Movimentos Sociais de bases Populares e o Estado brasileiro”, reafirmando, portanto, o caráter participativo na criação dessa proposta educativa.

Furtado (1999, p. 69) dá ênfase à “dimensão cultural do desenvolvimento”. O autor explica esse fenômeno pela absorção, por pequena parte da população, dos padrões de consumo dos países desenvolvidos, em descompasso com as técnicas desenvolvidas na produção. Com a constatação dessa dissonância entre produção e consumo nos países subdesenvolvidos, Furtado (*ibidem*) elabora uma técnica de planejamento econômico que visa superar o subdesenvolvimento, o que inclui, entre outras medidas, a modificação do latifúndio, o fim do desperdício da poupança, drenada para o exterior por formas abusivas de consumo, considerado um “mimetismo cultural esterilizante” que deve ser combatido. Ultrapassar essa forma de subdesenvolvimento é, na perspectiva do autor, exigência para que a ONU possa realizar sua tarefa de promoção da interdependência e cooperação entre os povos na luta contra a ameaça de destruição ambiental do planeta, que dependerá de uma vigilante sociedade civil internacional. Para ele (*ibidem*, p. 67), “A consciência de que está em jogo a sobrevivência da própria espécie humana cimentará um novo sentimento de solidariedade e favorecerá a figura do cidadão empenhado na defesa de valores comuns a todos os homens [...]”.

Com relação ao Estado, Furtado (*ibidem*, p. 79) aponta o papel integrador e seu caráter necessariamente democrático e submetido ao controle da sociedade civil para que se possa viabilizar o novo projeto de desenvolvimento, que inclui a alocação “dos quatro milhões dos atuais sem-terra em pequenas unidades de produção”, articulados por cooperativas, para o enfrentamento das organizações comerciais como forma de promover no meio rural uma sociedade civil mais estruturada.

Em seu plano internacional de implementação, a UNESCO (2005, p. 17) apresenta o objetivo de “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos”. A entidade define o conceito de educação permanente em virtude da percepção de que a aprendizagem ocorre por toda a vida, portanto, em constante interação entre os aspectos informais, não formais e formais do fenômeno educativo. Indica a aprendizagem não formal, que inclui a educação de adultos na comunidade, com maiores pers-

pectivas de aplicabilidade, como a mais apropriada para dar oportunidades educativas para um maior número de sujeitos, “desde mulheres da área rural até adolescentes não escolarizados, desempregados e aposentados” (UNESCO, 2005, p. 59). Nas mais de cem páginas desse documento, as referências existentes sobre a educação do campo são apresentadas quando da explanação sobre a educação não formal, considerando a necessidade do “uso de estratégias inovadoras adaptadas aos contextos locais e aos padrões socioculturais de trabalho” (ibidem, p. 59).

Quanto ao processo de implementação da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), o documento da UNESCO (ibidem, p. 60) indica que são as organizações comunitárias e a sociedade civil local que poderão colaborar para que se defina

quais questões do desenvolvimento sustentável são relevantes em termos locais e, portanto, devem ser sensibilizados a usarem seus conhecimentos com o intuito de construir uma consciência pública, de introduzir conhecimentos locais no ambiente escolar [...].

Ou seja, a implementação do desenvolvimento sustentável depende da mudança de valores a serem criados pela educação, por meio da introdução dos conhecimentos das comunidades locais nos projetos educativos, em razão de estas já desenvolverem estratégias de sobrevivência pautadas por princípios de sustentabilidade.

Oliveira (2008) percebe nas propostas para a educação do campo elaboradas por diferentes organizações sociais, entre elas o Projeto Saberes da Terra, um viés idealista, existencialista e pós-moderno, em que a cultura é considerada elemento central na formação do ser humano. O autor identifica a origem da proposta de um desenvolvimento sustentável em 1972, após a divulgação, pelo Clube de Roma, do relatório do Massachusetts Institute of Technology (MIT), que apontava as impossibilidades de os países atingirem níveis de desenvolvimento econômico compatíveis aos dos países europeus e norte-americanos, em virtude do esgotamento dos recursos naturais. Em reação a esse relatório, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) designa uma equipe de especialistas, que realiza um estudo apresentado no relatório Brundtland, em 1988, o qual indica

alterações no padrão de consumo como estratégia para a constituição de um padrão de desenvolvimento que considere as realidades dos agentes locais, suas formas de produção e consumo e que preserve as futuras gerações. A partir daí, identifica-se uma série de eventos promovidos e documentos publicados pela ONU, tendo em vista a promoção do desenvolvimento econômico e social, nos quais a questão ambiental e a redução dos níveis de pobreza constituem-se em elementos essenciais.

Em 1972, a *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento*, realizada em Estocolmo, foi um documento editado pelo Programa das Nações Unidas, tendo em conta a máxima “meio ambiente para o desenvolvimento”, explicitando as relações entre o meio ambiente, o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico. Afirma que a maioria dos problemas ambientais nos países em desenvolvimento é causada pelo subdesenvolvimento e orienta que os esforços desses países devem dirigir-se para o desenvolvimento, salvaguardando e melhorando o meio ambiente (ONU, 1972).

Em 1986, a Assembleia Geral da ONU (1986, p. 1) publica a *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento*, com o propósito de confirmar “que o direito ao desenvolvimento é um direito humano inalienável e que a igualdade de oportunidade para o desenvolvimento é uma prerrogativa tanto das nações quanto dos indivíduos que compõem as nações”. Indica a necessidade de ação permanente dos Estados, no caso dos países em desenvolvimento, e da cooperação internacional para incrementar o desenvolvimento, implementando políticas públicas que assegurem a igualdade de acesso aos serviços de educação, saúde, alimentação, habitação, emprego e distribuição de renda. Recomenda ainda, no artigo 8º, que os Estados “encorajem a participação popular em todas as esferas, como um fator importante no desenvolvimento e na plena realização de todos os direitos humanos” (ibidem, p. 1).

Em 1992, a ONU organiza, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, da qual resulta uma publicação da Divisão para o Desenvolvimento Sustentável, do Departamento de Negócios Econômicos e Sociais. Nessa publicação, intitulada *Agenda 21*, prevê-se que, até o ano de 2025, 83% da população mundial estará vivendo em países em desenvolvimento, ressaltando que

não há certeza da garantia de produção de alimentos e outras *commodities* para atendimento de seus habitantes. A partir desse diagnóstico, afirma a necessidade de ajustes na política agrícola, ambiental e macroeconômica, tendo em vista a constituição de uma “agricultura sustentável e desenvolvimento rural” (Sustainable Agriculture and Rural Development – SARD). Para a consecução desses objetivos, o capítulo 14º do documento aponta: educação, incentivos econômicos e tecnologias apropriadas, visando à oferta de alimentos aos “grupos vulneráveis, a produção para os mercados, emprego e geração de renda para aliviar a pobreza, e gestão dos recursos naturais e proteção ambiental”. Ainda no capítulo 14º, são definidas, como ferramentas para a SARD, a “reforma agrária, a participação, a diversificação de renda, conservação da terra e um melhor manejo dos insumos”. O documento alerta para o fato de que o sucesso desse objetivo depende do “apoio e participação das populações rurais, dos Governos nacionais, do setor privado e da cooperação internacional [...]” (ONU, 1992, p. 2).

Na *Declaração do milênio* (idem, 2000), elaborada na Assembleia Geral das Nações Unidas no ano 2000, foram estabelecidos os objetivos do desenvolvimento do milênio, entre os quais se destacam a erradicação da pobreza extrema e da fome, a garantia da sustentabilidade ambiental e a criação de parceria global para o desenvolvimento. Identificam-se novamente os seguintes princípios: desenvolvimento econômico, redução da pobreza, incentivo à participação e preservação do meio ambiente.

Além dos organismos internacionais, Oliveira (2008) aponta ainda que o governo federal<sup>5</sup>, assim como os movimentos de representação dos agricultores<sup>6</sup>, assume o discurso do desenvolvimento local e solidário, o qual supõe a possibilidade de os sujeitos locais decidirem sobre as questões fundamentais do desenvolvimento econômico, apresentado como aprofundamento do processo de democratização da sociedade e de possibilidades de constituição de políticas públicas. Esse discurso omite,

5 O governo federal cria a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA).

6 Oliveira (2008) menciona as seguintes entidades: a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil (FETRAF-SUL/CUT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

entretanto, o vínculo com a crise fiscal do Estado e com os processos de descentralização desencadeados como mecanismos de envolvimento e transferência de responsabilidades para a comunidade. Oliveira (2008, p. 156-158) sintetiza isso de forma exemplar:

A partir da conceituação do dito “desenvolvimento local”, percebe-se uma tentativa de acerto entre os denominados “atores locais” para pensar o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, parece haver, correlato ao conceito de “desenvolvimento local”, a tentativa de veiculação de uma ideologia. No geral, uma ideologia burguesa de sociedade, hoje em sua fase neoliberal, de que é possível a “concertação social” e de que o desenvolvimento é o resultado dos esforços dos indivíduos isolados que, em comum acordo, podem definir o que se passa num determinado espaço geográfico [...] Fica clara, assim, uma das necessidades que hoje se tem devido à crise do Estado, que é de que a sociedade supostamente assuma o papel de planejador da realidade local. Com isso, há a veiculação da ideologia da descentralização, mas pelo viés do financiamento dos processos de desenvolvimento, antes pensado e articulado pelo Estado, agora pensado e articulado pelos denominados “atores locais”.

Com uma perspectiva distinta da de Oliveira (*ibidem*), Costa (2010) afirma que o Projeto Saberes da Terra tem um caráter diferenciado em virtude de sintetizar, além das proposições dos ministérios e municípios da região em que foi implementado, a perspectiva dos movimentos sociais que, segundo esse autor, participaram do processo de elaboração e execução dessa proposta. Argumenta que, mesmo tendo sido proposto pelo Estado, representante dos interesses do capital, o Projeto Saberes da Terra trava um “necessário diálogo com diferentes segmentos e Movimentos Sociais” (*ibidem*, p. 92). Costa (*ibidem*, p. 92) lembra que “construíram e acompanharam de perto a proposta: Integrantes dos Movimentos Sociais (MST e MPA), representantes das Secretarias Municipais de Educação, representante da Associação dos Municípios Cantuquiriguaçu e integrantes de Sindicatos Rurais”.

Não obstante a participação dos movimentos sociais na elaboração da proposta, Costa reconhece o caráter negociado do projeto, tendo em vista a participação de segmentos tão distintos. O autor afirma, inclusive, que foi seguida a proposta do MEC, defendendo que o que garante que as

perspectivas dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta permeiem as ações a serem desenvolvidas é a gestão do projeto, a qual apresenta um caráter coletivo, que permitiria o desenvolvimento de experiências educativas coerentes com as formas de “produção e reprodução da existência material dos sujeitos” (COSTA, 2010, p. 133). Nas palavras do autor (ibidem, p. 133, grifos do autor):

De modo geral, seguiu-se a proposta nacional, apresentada pela SECAD/MEC, criando um jeito específico de gestão para o Projeto, para que a concepção desenvolvida pelos atores sociais que elaboraram a proposta no Território e a execução do processo chegasse até os/as educandos/educandas, de forma que garantisse a fidelidade dessa proposição. A organização tinha como objetivo implementar uma forma que articulasse o todo, garantindo avanços nas diferentes dimensões do projeto, tais como: pedagógicas, a avaliação, a gestão, a formação de docentes e a implementação de experiências educativas que fosse correspondente ao modo de produção e reprodução da existência material dos sujeitos educativos.

Apesar do esforço de Costa de apresentar essas características do Projeto Saberes da Terra como elementos de diferenciação das políticas historicamente implementadas para as populações do campo, destaca-se, como elemento de continuidade, a defesa de uma proposta de desenvolvimento coerente com as orientações dos organismos internacionais. Com relação a esse aspecto, identifica-se que, num período anterior à implantação do Projeto Saberes da Terra, quando da elaboração da *Carta de Porto Barreiro*, no ano de 2000, a proposta de desenvolvimento econômico era denominada de “Projeto Popular de Desenvolvimento” (ibidem, p. 130). Já nos cadernos do Projeto Saberes da Terra, em 2008, é chamada de “desenvolvimento sustentável e solidário” (BRASIL, 2008, p. 31), que corresponde à proposição dos organismos internacionais. A proposição de “novo” modelo de desenvolvimento também está presente no discurso de Costa (2010, p. 117), quando afirma que “O projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável deve contemplar as perspectivas e interesses dos povos que vivem no e do campo”.

Pode-se concluir que há elementos de continuidade entre as propostas de educação rural implementadas nos anos de 1950 e o ProJovem Campo – Saberes da Terra. Como elemento central dessa continuidade, pode-se destacar o contexto de implementação de políticas desenvolvimentistas com o protagonismo incisivo dos organismos internacionais. Nas propostas dos anos de 1950, indicou-se um consenso em torno da ideia de que o desenvolvimento econômico, articulado com a necessidade de modernização da cultura das populações e das técnicas agrícolas por meio da educação rural, traria como desdobramento os benefícios sociais e o controle do avanço dos movimentos camponeses que reivindicavam a reforma agrária. Já nas orientações dos organismos internacionais, a partir dos anos de 1990, explicitou-se a ênfase na necessidade de redução da pobreza e preservação do meio ambiente como condições para o desenvolvimento econômico, que constitui a proposta do desenvolvimento sustentável, implementada pelo MEC em um projeto em que o protagonismo dos movimentos sociais do campo é almejado.

Conclui-se que o ProJovem Campo – Saberes da Terra, não obstante os objetivos de promoção de um novo “modelo de desenvolvimento”, pode, na melhor das possibilidades, assumir a perspectiva de contribuir com a modernização das relações sociais e econômicas, o que converge com a perspectiva dos organismos internacionais, que, longe de propor um modelo contra-hegemônico, objetivam a dinamização deste. Ou seja, em ambos os períodos, a ideia de constituição da nação – que visa articular diferentes segmentos sociais na busca da superação do subdesenvolvimento, agravada pela necessidade de garantia da sobrevivência do planeta na atualidade – acaba por desenvolver uma perspectiva consensualista que, na melhor das hipóteses, dissimula os conflitos políticos ideológicos entre os diferentes segmentos participantes, quando não é utilizada como forma de cooptação dos movimentos sociais que atuam na luta por uma reforma agrária que supere as relações de desigualdades no campo, mas não só nele.

## Referências

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: dados básicos para uma avaliação*. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro. O ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

\_\_\_\_\_. Eugênio Gudín. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 41, p. 91-110. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n41/v15n41a09.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. MDA/INCR. PRONERA. *Manual de operações*. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.incr.gov.br/images/phocadownload/reforma\\_agraria/projetos\\_e\\_programas/educacao\\_no\\_campo\\_pronera/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incr.gov.br/images/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra).

CARTA de Porto Barreiro. Porto Barreiro, 2000. Disponível em: <<http://gepppec.blogspot.com.br/2010/08/carta-de-porto-barreiro.html>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

COSTA, Joaquim Gonçalves. *O processo educativo no Projeto Saberes da Terra do território Cantuquiriguaçu: limites e possibilidades*. 233 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FIORI, José Luis. A ilusão do desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. *Brasil no espaço*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 27-35.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. *Revista Pesquisa & Debate do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política*, São Paulo, São Paulo, v. 15, n. 2 (26), p. 225-256, 2004. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/fonseca/Origens\\_do\\_Desenvolvimentismo.pdf](http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/fonseca/Origens_do_Desenvolvimentismo.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2010.

FURTADO, Celso. *Capitalismo global*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUDIN, Eugênio. *Inflação, importação e exportação, café e crédito, desenvolvimento e industrialização*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

LIMA, Sara. *Avanços para a educação do campo*. Instituto Souza Cruz, 2008. Entrevista concedida a Andrea Guedes. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/avan%C3%A7os-para-educa%C3%A7%C3%A3o-no-campo>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. *O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1960)*. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Nacionalismos e reforma agrária nos anos 50. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 35, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 maio 2010.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: MOLINA, Mônica. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-18.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno*. 481 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ONU. *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e o desenvolvimento*. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Estocolmo, 1972. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Documents/MEUS%20DOCUMENTOS/projetos%20pesquisa/IC/organismos%20internacionais/Stockholm%201972%20-%20Declaration%20of%20the%20United%20Nations%20Conference%20on%20the%20Human%20Environment%20-%20United%20Nations%20Environment%20Programme%20\(UNEP\).htm](file:///C:/Users/user/Documents/MEUS%20DOCUMENTOS/projetos%20pesquisa/IC/organismos%20internacionais/Stockholm%201972%20-%20Declaration%20of%20the%20United%20Nations%20Conference%20on%20the%20Human%20Environment%20-%20United%20Nations%20Environment%20Programme%20(UNEP).htm)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento*. Assembleia Geral da ONU. Nova Iorque, 1986. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano*. Agenda 21. Departamento de Negócios Econômicos e Sociais. Divisão para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res\\_agenda21\\_14.shtml](http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_14.shtml)>. Acesso em: 25 ago. 2011.

ONU. *Declaração do milênio*. Cimeira do milênio. Nova Iorque, 2000. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História e desenvolvimento*. A contribuição da historiografia para a teoria e prática do desenvolvimento brasileiro. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez; Autores Associados, 1987.

SOUZA, Claudia Moraes. *Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto*. 2010. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao03/materia02/rural.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

UNESCO. *Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014)*: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

Endereço para correspondência  
Angela Maria Hidalgo  
Rua XV de Novembro, 8.001 – ap. 08  
Centro  
Guarapuava - PR  
CEP: 85010-000  
E-mail: [angelamhidalgo@gmail.com](mailto:angelamhidalgo@gmail.com)

Recebido em: 20 set. 2011  
Aprovado em: 7 maio 2012