

DEONICE MARIA CASTANHA LOVATO

**A ESCOLA PÚBLICA
CONTEMPORÂNEA (RURAL)
E O PROCESSO DE TRABALHO
NO CAMPO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Campo Grande/ MS

2003

DEONICE MARIA CASTANHA LOVATO

**A ESCOLA PÚBLICA
CONTEMPORÂNEA (RURAL)
E O PROCESSO DE TRABALHO
NO CAMPO**

Dissertação apresentada, como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Doutora Elcia Esnarriaga de Arruda.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Campo Grande/ MS

2003

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda

Prof. Dr. Gilberto Luís Alves

Profª Drª Regina Teresa Cestari de Oliveira

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Onério e Cirineide, ao irmão Ezequiél e ao esposo José Carlos, pela forma solidária e carinhosa com que me apoiaram em todos os momentos.

Aos meus filhos Gialle e Giancarlo, pela compreensão das minhas horas ausentes.

Àqueles que encontram nas relações sociais de produção a expropriação de seu trabalho como a única forma de inserção na sociedade capitalista.

AGRADECIMENTOS

À professora Elcia Esnarriaga Arruda, pela disponibilidade, dedicação e forma criteriosa com que orientou esta pesquisa em todas as etapas.

Aos professores Gilberto Luiz Alves e Regina Tereza Cestari de Oliveira, pelas importantes contribuições e incentivo no exame de qualificação.

Aos professores do mestrado da UFMS e ao coordenador do curso de mestrado, professor Antônio Carlos Osório do Nascimento, pelo apoio e auxílio durante as aulas, para que esta pesquisa fosse concluída.

Aos órgãos públicos do Estado de Mato Grosso do Sul: IBGE, INCRA, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia e às Secretarias Municipais de Educação de Chapadão do Sul e de São Gabriel do Oeste, pelo fornecimento dos documentos, de dados estatísticos e informações, que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Às inúmeras pessoas que gentilmente concederam as entrevistas, promovendo o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas e amigos do mestrado pelo acolhimento nos momentos de estudo.

À CAPES pela concessão da Bolsa de Demanda Social.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de pesquisa a escola pública contemporânea (rural) e a proposta da Educação Básica do Campo, buscando estabelecer relação com a organização do trabalho no campo. Toma como ponto de partida a análise das atividades agropecuárias desenvolvidas no campo empírico delimitado e a escola que aí se insere. Apoiou-se na categoria trabalho para compreender como estão sendo postas e criadas as necessidades históricas das novas relações no mundo do trabalho. Estabeleceu-se como objetivos: a abordagem histórica da educação rural, a análise das políticas que preconizam a necessidade de uma escola específica para o campo e a função da escola pública contemporânea (rural) no movimento da sociedade capitalista. O procedimento metodológico teve as seguintes etapas: em primeiro lugar realizou-se uma pesquisa com base na entrevista semi-estrutura com os proprietários de terras e a luz da teoria sobre a expansão do capitalismo no campo com o objetivo de compreender o processo de trabalho no meio rural. Em seguida, foi realizada uma revisão bibliográfica de autores, documentos oficiais, teses e dissertações que abordam o tema sobre a educação rural com o objetivo de identificar historicamente a educação no meio rural; e ainda realizaram-se entrevistas no campo empírico com o objetivo de saber como estava organizada a escola rural. Na última etapa, analisaram-se os autores que defendem uma escola específica para o campo e os contrários a essa concepção, bem como os teóricos que analisam a escola pública no modo de produção capitalista com o objetivo de entender a função da escola pública contemporânea (rural) no movimento do capital. A pesquisa, na medida em que permitiu entender como o processo de trabalho se organiza no campo, possibilita-nos ilustrar, de forma inequívoca, primeiro que a incorporação de tecnologia prescinde cada vez mais de trabalho humano e de escolaridade; segundo, a proposta da Educação Básica do Campo em relação à especificidade do meio e à fixação do homem no campo, ao incorrer em um erro teórico e de distorções na prática. A presente pesquisa, a partir do movimento do singular e do universal na sociedade capitalista permite afirmar que o enfoque da especificidade do trabalho rural não existe, logo, não faz sentido discutir uma escola diferente e sim uma escola inserida num único processo educacional.

Palavras Chave: Trabalho rural, Escola rural, Política educacional

ABSTRACT

This study has as a research's objective the function of the public school (agricultural), searching to establish relation with the organization of the field work. It takes, as starting point, the analysis of the developed farming activities in the delimited Empirical Field and the school which is inserted there. It was supported by the work category to understand how the historical necessities of the new relations in the world are being improved and created. The following goals were established: historical approach of the agricultural education and analysis from the politics that praise the necessity of a specific field school and the function of the contemporary public school (agricultural) in the capitalist society movement. The methodological procedure had the following steps: initially, a research of half-structure interview with the agricultural proprietors was made and, by the theory view, a research about the expansion of the capitalism in the field with the purpose to understand the process of work in the agricultural way. After that, a bibliographical revision of authors, official documents, theses and academic papers that still approach the subject on education rural was carried through; making interviews in the empirical field in order to know how the agricultural school was organized. The last stage analyzed the authors who defend a specific school for the field and those who are against this conception, as well as the theoreticians who analyze the public school in the way of capitalist production with the objective to understand the function of the contemporary public school (agricultural) in the movement of the capital. The research, as it allowed to understand how the work process organizes itself in the field, allowed us to illustrate, in a unequivocal way, first, that the incorporation of technology prescides each time more from human work and school ability; secondly, the proposal of the field's basic education in relation to the environment specificity and to the man's setting down to the field incurs into a theoretical error and into practice distortions. This research, from the movement of the singular and universal in the capitalist society, allows us to affirm that the approach of the agricultural specificity work does not exist, therefore, does not make sense arguing a different school, but an inserted school in one only educational process.

Key-words: Agricultural work, agricultural school, Educational politics

“O gosto do pão não revela quem plantou o trigo”

Karl Marx

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Brasil: População residente por situação do domicílio	07
TABELA 2 – Brasil: Condição da mão-de-obra ocupada na agropecuária	17
TABELA 3 – Mato Grosso do Sul: População residente por domicílio	24
TABELA 4 – Brasil e Mato Grosso do Sul: pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas segundo os ramos de atividades	25
TABELA 5 – Mato Grosso do Sul: Efetivos de bovinos, suínos e galináceos.....	27
TABELA 6 – Mato Grosso do Sul: Produção das principais lavouras em produção em área colhida e rendimento obtido	29
TABELA 7 – Mato Grosso do Sul: Área em hectares por uso da terra	31
TABELA 8 – Mato Grosso do Sul: Estabelecimentos explorados por condição do produtor e área total	32
TABELA 9 – Mato Grosso do Sul: Proporção do número e da área dos estabelecimentos por grupos de área total.....	33
TABELA 10 – Mato Grosso do Sul: Imóveis rurais e área de acordo com a dimensão dos módulos rurais	35
TABELA 11 – Brasil: Dimensão das propriedades e área em módulos rurais	36
TABELA 12 - Chapadão do Sul: Quantidade de estabelecimentos agropecuárias de acordo com a sua dimensão	37
TABELA 13 – Chapadão do Sul: Principais produtos agrícolas e área colhida	38

TABELA 14 – Chapadão do Sul: Números de cabeças do rebanho/pecuária	40
TABELA 15 – São Gabriel do Oeste: Quantidade de estabelecimentos agropecuárias de acordo com a sua dimensão	42
TABELA 16 - São Gabriel do Oeste: Principais produtos agrícolas em produção e área colhida	42
TABELA 17 - São Gabriel do Oeste: Números de cabeças do rebanho/pecuária.....	43
TABELA 18 – Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Condição do produtor nos estabelecimentos rurais	47
TABELA 19 - Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Número de maquinários agrícolas utilizados	54
TABELA 20 – Mato Grosso do Sul: Número de escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa.....	90
TABELA 21 – Mato Grosso do Sul: Matrícula inicial por nível de ensino e dependência administrativa em escolas urbanas e rurais	91
TABELA 22 – Chapadão do Sul: Número de escolas urbanas e rurais	92
TABELA 23 - Chapadão do Sul: Matrícula inicial por nível de ensino e dependência administrativa em escolas urbanas e rurais	93
TABELA 24 – São Gabriel do Oeste: Número de escolas urbanas e rurais	97
TABELA 25 - São Gabriel do Oeste: Matrícula inicial por nível de ensino e dependência administrativa em escolas urbanas e rurais	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Chapadão do Sul: Propriedades onde foram realizadas as entrevistas	45
QUADRO 2 – São Gabriel Oeste: Propriedades onde foram realizadas as entrevistas	46
QUADRO 3 - Chapadão do Sul: Caracterização das escolas municipais rurais	94
QUADRO 4 – Chapadão do Sul: Professores entrevistados das escolas rurais	95
QUADRO 5 - São Gabriel do Oeste: Caracterização das escolas municipais rurais.....	98
QUADRO 6 – São Gabriel do Oeste: Professores entrevistados das escolas rurais.....	100

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Mato Grosso do Sul: Mapa das microrregiões	147
ANEXO 2 – Chapadão do Sul: Mapa do município	148
ANEXO 3 – São Gabriel do Oeste: Mapa do município	149
ANEXO 4 – Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Questionário da entrevista nas propriedades rurais.....	150
ANEXO 5 – Chapadão do Sul: Relatório diário de trabalho em uma propriedade rural.....	158
ANEXO 6 – Chapadão do Sul: Relatório de formação de equipes de trabalho em uma propriedade rural	159
ANEXO 7 – Brasil: Conclusão do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo.....	160
ANEXO 8 – Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Questionário da entrevista na Secretaria Municipal de Educação.....	163
ANEXO 9 – Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Questionário da entrevista com os professores das escolas rurais.....	165
ANEXO 10 – São Paulo: Momentos dos Congressos Normalistas de Educação Rural.....	167

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Chapadão do Sul: Ferrovia Ferronorte	169
FIGURA 2 - Chapadão do Sul: Residência dos trabalhadores permanentes	169
FIGURA 3 - Chapadão do Sul: Pulverizador motorizado.....	170
FIGURA 4 – São Gabriel do Oeste: Lavoura de soja	170
FIGURA 5 - São Gabriel do Oeste: Trabalhadores temporários	171
FIGURA 6 - São Gabriel do Oeste: Instalação da ADM.....	171
FIGURA 7 - Chapadão do Sul: Beneficiadora de algodão	172
FIGURA 8 - São Gabriel do Oeste: Etapa de gestação das porcas	172
FIGURA 9 - São Gabriel do Oeste: Maternidade das porcas.....	173
FIGURA 10 - São Gabriel do Oeste: Creche dos porquinhos	173
FIGURA 11 - São Gabriel do Oeste: Local de engorda dos porcos	174
FIGURA 12 - São Gabriel do Oeste: Fabricação de ração	174
FIGURA 13 - São Gabriel do Oeste: Granja visitada	175
FIGURA 14 - São Gabriel do Oeste: Reciclagem do esgoto em granja	175

LISTA DE SIGLAS

ACAR – Associação de Crédito e Extensão Rural

AECMS – Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul

AIA – Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Econômico e Social

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos no Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

COASGO – Cooperativa Agropecuária de São Gabriel do Oeste

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COOPERCENTRAL – Cooperativa Central do Oeste Catarinense

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro

FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOC – Movimento de Organização Comunitária

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa Nacional para o desenvolvimento

PROFA – Programa de Formação de Alfabetização

PROMUNICÍPIO – Programa de Assistência Educacional ao Município

PRONASEC – Programa nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CAMPO	06
1. A expansão do capitalismo no campo	06
1.1 Considerações sobre o avanço do capital no campo.....	07
1.2 As atividades não-agrícolas no meio rural.....	13
1.3 Mudanças nas relações de trabalho no campo.....	17
2. Aspectos gerais sobre a agropecuária no estado de Mato Grosso do Sul	22
3. Perfil das atividades primárias nos municípios pesquisados	36
3.1 Chapadão do Sul	37
3.2 São Gabriel do Oeste	41
4. Relações de trabalho no campo nos municípios pesquisados	44
5. Incorporação de tecnologia na produção	48
5.1 Na agricultura	48
5.2 Na pecuária	60
CAPÍTULO II: ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL E A ESCOLA DO CAMPO NOS DIAS ATUAIS.....	63
1. A educação rural durante a República Velha	63
2. Do ruralismo aos programas de Extensão Rural	67
3. A fase da educação no meio rural de 1960 à década de 1980	71
4. As políticas públicas para a educação (rural) a partir de 1990	74
4.1. As Conferências Internacionais	74
4.2. A legislação brasileira	77
5. As políticas públicas de educação para o meio rural no Estado de Mato Grosso do Sul: de 1992 a 2002.....	85

6. A escola pública contemporânea (rural) em Mato Grosso do Sul.....	90
6.1 Chapadão do Sul	92
6.2 São Gabriel do Oeste	97
CAPÍTULO III: A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA (RURAL).....	104
1. A questão das especificidades	104
2. A reedição da fixação do homem no campo	112
3. O papel da escola pública contemporânea (rural).....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS	146
FIGURAS.....	p. 168

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de pesquisa a função da escola pública contemporânea (rural) e a proposta da Educação Básica do Campo, buscando estabelecer relação com a organização do trabalho no campo.

O motivo que nos levou à pesquisa foi detectar se a organização do trabalho no campo apresenta uma especificidade e se há necessidade de uma escola que contemple a singularidade do meio.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a organização do trabalho no campo e a escola que aí se estabelece. Foram traçados alguns objetivos específicos: verificar o processo de trabalho em propriedades rurais; analisar a expansão do capitalismo no campo; identificar como a educação rural foi tratada historicamente; destacar as políticas educacionais que preconizam a necessidade de uma escola específica para o campo; e compreender a função da escola pública contemporânea (rural) no movimento atual da sociedade capitalista.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de infundir a discussão sobre os pressupostos que sustentam a tese que tem marcado os programas educacionais acerca da especificidade do trabalho no campo e da escola implementada nesse contexto.

A pesquisa teve como campo empírico o Estado de Mato Grosso do Sul, tomando como referência a investigação de dois municípios: Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste, que foram escolhidos por apresentarem destaque em suas produções agropecuárias em relação aos demais municípios do Estado.

Ao tratarmos a escola pública contemporânea, a denominação de escola rural subentendida entre parênteses no título do trabalho remete-nos à reflexão de que o processo educativo é único, tanto rural quanto urbano, não havendo sentido em dicotomizar a educação, pois concebemos a educação inserida no processo histórico e no contexto global da realidade. Qual o sentido de especificar a escola em rural ou em urbana? Essa concepção atende a que necessidade da sociedade capitalista?

Pode-se falar em campo x cidade? Qual a marca do campo hoje? Qual trabalho está sendo incorporado no campo e quais são as relações de trabalho? Essas indagações foram respondidas no decorrer do estudo a fim de que se possa compreender adequadamente o movimento da sociedade atual.

Os questionamentos em estudo proporcionaram um balizamento para o entendimento da função da escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho que se estabelece no campo, de modo a elucidar o papel dessa escola na atual sociedade capitalista.

Quanto ao referencial teórico, partiu-se da consideração de que não se pode pensar a relação indivíduo e sociedade separadamente das condições materiais em que essas relações se apóiam, pois, as condições materiais da sociedade determinam as demais relações sociais, em que a sociedade reflete a forma como os homens organizam a produção social de bens mediante dois fatores: as forças produtivas e as relações de produção.

De acordo com Marx as forças produtivas e as relações de produção são condições históricas de toda atividade produtiva que ocorre em sociedade. A forma pela qual ambas existem e são reproduzidas numa determinada sociedade constitui o que Marx denominou “modo de produção”. Por isso, o estudo do modo de produção é fundamental para compreender como se organiza e funciona uma sociedade.

Conforme o método de análise neste estudo, considerou-se a categoria trabalho o ponto de partida por ser uma relação social historicamente determinada em que participa o homem e a natureza com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas. No modo de produção capitalista o papel do trabalho está relacionado como fator de valorização da produção e o trabalho deixa de ser um fator de humanização e se transforma em meio de exploração de força de trabalho para o trabalhador.

Em relação ao procedimento de pesquisa, além do relato do objeto recorreu-se às entrevistas semi-estruturas no campo empírico com os proprietários rurais, com as Secretarias Municipais de Educação e com os professores de escolas rurais.

Com os proprietários rurais foram abordados os seguintes itens na entrevista: dados pessoais do entrevistado, dados da propriedade, distribuição da área ocupada na propriedade, produção e recursos técnicos da agropecuária desenvolvida, número de trabalhadores permanentes e temporários, função desempenhada no trabalho, nível de escolaridade dos trabalhadores, critérios para contratação de mão-de-obra, faixa salarial, programas de treinamentos, resultados dos treinamentos, benefícios oferecidos pela empresa, escolarização dos filhos dos trabalhadores e aspectos culturais.

Foram realizadas vinte entrevistas com proprietários rurais, sendo onze em Chapadão do Sul e nove em São Gabriel do Oeste. O critério para seleção dos sujeitos para as entrevistas estava baseado na produção predominante da propriedade, e contemplamos a lavoura do algodão e da soja e a pecuária da suinocultura.

Quanto às entrevistas nas Secretarias Municipais de Educação dos municípios pesquisados, participou a pessoa responsável pela educação no meio rural, a qual informou o número de escolas rurais, o número de alunos que estudam no meio rural e o número de alunos que moram no campo e vão estudar na cidade, a localização e a caracterização das escolas rurais e a política educacional em relação ao ensino rural.

Depois desse levantamento de dados, realizamos a entrevista semi-estruturada com os professores que lecionam na escola rural dos municípios de Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste do ensino fundamental, relacionando a identificação do professor, a caracterização da escola, a clientela escolar, a capacitação e a política educacional, perfazendo um total de dez professores entrevistados.

No processo de investigação foram utilizadas fontes baseadas em dados estatísticos de Mato Grosso do Sul editados pelo IBGE, pelo INCRA, pela Secretaria Estadual de Educação e pela Secretaria de Estado de Planejamento, Ciência e Tecnologia.

Foram utilizadas matérias do jornal Correio do Estado, das revistas Globo Rural e Produtor Rural e textos da Internet do site da UNICAMP sobre projetos e no site de políticas públicas nacionais relacionadas ao desenvolvimento rural.

Quanto à política educacional, relatamos as recomendações das **Conferências Internacionais de Jomtien e Nova Delhi**. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, o **Plano Nacional de Educação** de 2000 e as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** de 2001. As políticas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul como as **Diretrizes Gerais do Ensino Rural** de 1992, o documento - **Ensino Rural: construindo uma proposta para MS** em 1996 e a proposta da **Educação Básica do Campo**, discutida na Constituinte Escolar em 2000 e 2001 e sua instituição na Rede Estadual de Ensino também foram relatados.

Foram analisadas as produções resultantes de dissertações de mestrado e teses de doutorado de pesquisadores que abordam esse mesmo tema.

Recorremos às obras relacionadas à economia política de autores como Marx e Braverman; à economia agrária de autores como Kaustky, Ianni, Martins, Graziano da Silva, Brum, Müller entre outros; à história da educação de autores como Nagle, Romanelli e Xavier, Ribeiro e Noronha, à escola rural de autores como Abrão, Azevedo, Calazans, Damasceno, Leite, Menucci, Speyer, Therrien entre outros; e finalmente a autores que discutem a escola pública contemporânea como Alves e Schaff.

O presente estudo está apresentado em três capítulos e as considerações finais assim dispostos no trabalho:

1) O Capítulo I refere-se à organização do trabalho no campo, em que é analisado o desenvolvimento da expansão do capitalismo no campo com base nos teóricos referentes ao tema em questão. Segue-se o relato das atividades primárias do Estado de Mato Grosso do Sul e dos municípios pesquisados: Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste, tomando como referência os dados estatísticos levantados junto a órgãos públicos como: o IBGE, o INCRA, o Banco de Dados da Secretaria de Planejamento, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de apresentar, ainda que de forma ampla, as principais atividades econômicas na região pesquisada.

Para uma melhor compreensão do processo de trabalho no campo e o desdobramento das relações sociais estabelecidas, recorreremos a entrevista com proprietários rurais e a observações realizadas nas propriedades visitadas, selecionando algumas falas dos proprietários entrevistados por serem pertinentes ao estudo.

Esse capítulo é complementado com mapas para a localização de onde procede a pesquisa, com ficha de divisão de equipes para o trabalho, desde o início da colheita, passando pelo relatório diário de trabalho até o final da colheita, sendo usadas figuras ilustrativas, isto é, fotografias tiradas pela própria autora.

As entrevistas realizadas em algumas propriedades mostrou alto grau de sofisticação tecnológica utilizada, com as propriedades contando com um forte aparato de segurança. Para podermos fazer a entrevista, muitas exigiam notificação na guarita mediante apresentação de documento, número da placa do carro e, algumas, não permitiram registros por meio de fotografias. A justificativa para todo esse controle de segurança foi tratar-se de prevenção contra algum tipo de espionagem ou contaminação de pragas nas lavouras por ação de armas biológicas e químicas.

As propriedades rurais em Chapadão do Sul participantes das entrevistas foram, em sua maioria, na dimensão acima de 1.000 hectares, enquanto em São Gabriel do Oeste, predominou a dimensão entre 100 a 1.000 hectares. No entanto, não foi um critério determinado anteriormente, visto que as propriedades foram escolhidas aleatoriamente.

Constatamos que Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste são municípios continuamente incluídos em pesquisas, principalmente, por empresas revendedoras de máquinas agrícolas e por pesquisadores de outros Estados, atraídos pelo destaque em suas produções agropecuárias e pela tecnologia empregada.

2) O Capítulo II identifica historicamente a educação rural desde o período da República Velha até os dias atuais, destacando o movimento do Ruralismo Pedagógico, a partir da década de 1930, com as políticas educacionais para a escola rural, notadamente a

proposta da Educação Básica do Campo a partir de 1990. Nesse capítulo, contemplou-se o papel que a escola, denominada rural, desempenhou em cada período e a que necessidades históricas essa educação respondeu.

Ainda pertinente ao capítulo II, foram relatadas as políticas educacionais para a escola pública contemporânea (rural) a partir da década de 1990, no âmbito das Conferências Internacionais, da legislação brasileira e as propostas educacionais implementadas no Estado de Mato Grosso do Sul, e apresentado o resultado das entrevistas realizadas com os professores que atuam no meio rural e na Secretaria Municipal de Educação para identificar a organização da escola rural nos municípios pesquisados.

3) O Capítulo III apresenta as idéias de autores que discutem a questão da especificidade da escola rural, que defendem a necessidade de uma “escola rural” diferente da “escola urbana”, com um currículo voltado para o meio rural, retomando a existência de uma cultura “rural” específica e do saber social construído pelo homem do campo. Contrapondo a isso, são citados os autores contrários a essa dicotomização da escola, que defendem a cultura do universal e do singular, os quais fundamentam que a educação é um processo único inserido no contexto da sociedade capitalista e que tudo está submetido à lógica do capital.

Esse capítulo se encerra com a apresentação da análise da função da escola pública contemporânea (rural) no âmbito do movimento universal que é a sociedade capitalista de produção ao movimento do singular, o debate para uma escola específica para o campo, com o objetivo de estabelecer o papel da escola no movimento real do capital.

4) As considerações finais retomam a compreensão da expansão do capitalismo no campo, as modificações na relação capital e trabalho com a incorporação da tecnologia no campo. Apresentam, também, o resultado da constatação do estudo teórico e da pesquisa empírica, mostrando que não existe escola diferente e que as políticas educacionais, como a proposta da Educação Básica do Campo, incorrem em um engano ao apresentar como princípio fundamental de sua proposta político-pedagógica uma educação no meio rural diferenciada.

Dessa forma, pode-se entender a função da escola pública contemporânea (rural) inerente ao momento histórico do capitalismo, que cria contradições com o desenvolvimento das forças produtivas e essas contradições por sua vez, exigem uma necessidade, que no caso deste estudo a escola (rural) responde a essa necessidade histórica.

CAPÍTULO I

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CAMPO

Este capítulo visa relatar as atividades agropecuárias desenvolvidas nos municípios pesquisados, considerando a organização do trabalho no campo, apresentando como variáveis a incorporação de tecnologia na produção, a divisão do trabalho e o processo de trabalho desenvolvido, tendo como pressuposto a expansão do capitalismo.

Foram contemplados dois municípios do Estado de Mato Grosso do Sul: Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste. A escolha de tais municípios se deu em virtude de apresentarem posicionamento de destaque no *ranking* estadual das atividades econômicas relacionadas à agropecuária.

Partindo do pressuposto do desenvolvimento do capitalismo no campo, a análise dessa expansão tem como objetivo compreender o avanço do capitalismo no campo e as mudanças no processo de trabalho. Para tal análise, a contribuição dos teóricos que abordam o tema foi de grande importância.

Seguida dessa compreensão, são relatados alguns dados gerais sobre a economia do Estado de Mato Grosso do Sul e dos dois municípios escolhidos, campo empírico desta pesquisa, para permitir identificar as atividades econômicas desenvolvidas neste Estado. Para esses dados tomam-se como referências as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, da Secretaria de Planejamento de Ciência e Tecnologia do Estado e a coleta de dados mediante entrevistas realizadas com os proprietários rurais nos municípios.

1. A expansão do capitalismo no campo

Considerando que o presente estudo tem como premissa a expansão do capitalismo no campo, pretende-se, nesta primeira parte do Capítulo I, analisar as leis imanentes que regulam essa expansão.

1.1 Considerações sobre o avanço do capital no campo

No modo de produção capitalista, a inserção do campo se faz presente no Brasil desde o início da colonização portuguesa a partir do século XVI. O sistema colonial estava pautado no capitalismo europeu, na medida em que a organização da colonização era baseada em uma economia assentada na produção agrícola, voltada para o mercado externo, com a utilização da mão-de-obra compulsória, mantida pelo tráfico de escravos africanos.

Esse esclarecimento é pertinente, para não incorrer no engano que a penetração capitalista no campo do país ocorreu somente a partir da introdução da industrialização na economia brasileira, mas sim, desde a economia colonial esta inserção estava presente.

Interessa para nosso estudo compreender o movimento do capitalismo no campo, a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando ocorre um significativo aumento da industrialização no Brasil, ao mesmo tempo em que já se desencadeiam os movimentos migratórios do campo para a cidade, segundo Oliva e Giansanti (1995, p. 119).

O desenvolvimento do processo de industrialização e a migração do campo para a cidade promoveram a intensificação da urbanização do país, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1- Brasil: População residente por situação do domicílio, segundo Censos Demográficos – 1940/ 2000

Ano	Urbana	%	Rural	%
1940	12.880.182	31,0	28.356.133	69,0
1950	18.784.891	36,2	33.161.506	63,8
1960	32.004.841	45,1	38.987.526	54,9
1970	52.904.744	56,0	41.603.839	44,0
1980	82.013.375	67,7	39.137.198	32,3
1990	110.875.826	75,5	36.041.633	24,5
2000	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8

Fonte: IBGE – Censo Demográfico/2000

Com relação à Tabela 1, podemos observar que a população urbana excede a rural da década de 1960 para a de 1970.

Com a industrialização, criou-se um conjunto de novas necessidades, determinando-se um novo papel ao campo. A velocidade das máquinas ao transformar matérias-primas em alimentos industrializados e a política do governo ao dinamizar as exportações de gêneros agrários acarretaram a intensificação da mecanização, a concentração das grandes propriedades devido à monocultura, à mão-de-obra familiar substituída pelo assalariamento. Enfim, o campo foi se transformando e se esvaziando com a mudança da base técnica da agricultura.

Segundo Ricci e Douglas (2001, p. 2), a história recente da agricultura brasileira pode ser subdividida em quatro momentos fundamentais, que apontaremos resumidamente.

A) Crise da república dos coronéis (1930/ 1945): a partir da crise da exportação do café, o país começa a ingressar na industrialização com a criação de um mercado em expansão, regulando as relações de trabalho. No entanto, no meio rural continuavam os mandos e desmandos dos proprietários de terra.

B) Transformação da agricultura (1950/ 1964): as áreas de cultivo de produtos para a exportação aumentaram, ocasionando a elevação do valor da terra; os trabalhadores rurais foram “expulsos” da terra pela intensa mecanização.

As indústrias passam a produzir maquinários, produtos e insumos agrícolas voltados para a grande propriedade rural. Nesse período, surge o extensionismo rural¹, que nasce num momento de transformação da agricultura brasileira, quando se procurou integrar o país a um projeto de desenvolvimento.

C) Regulação e fomento estatal (1964/ 1977): foi durante o regime militar, com a prioridade da produção agrícola voltada à exportação, que se criaram alguns instrumentos para o campo, como a criação do Sistema Nacional de Crédito Rural em 1965, com o objetivo de fortalecer os pequenos e médios produtores; criação do Funrural em 1971, com a assistência médica e odontológica transferida aos sindicatos e a elaboração do Estatuto da Terra, em 1964.

Quanto ao Estatuto da Terra, essa lei apresenta uma dualidade, pois de um lado, sustentava a necessidade de alteração da estrutura fundiária do país, eliminando o minifúndio e o latifúndio², além de apoiar uma unidade produtiva de natureza familiar e moderna; de

¹ De acordo com Fonseca (1985, p. 13), a extensão rural consistiu em programas direcionados para as famílias rurais para melhorarem as suas condições de vida, com projetos na área da saúde, educação. Muitas empresas e fundações estrangeiras patrocinavam os projetos. A origem da prática extensionista surgiu nos Estados Unidos na superação de uma agricultura tradicional para a agricultura moderna capitalista.

² Martins (2000, p. 135) lembra que “foi o Estatuto que nos deu o primeiro e até hoje único conceito operacional de latifúndio, bem diverso da ineficiente concepção de latifúndio da retórica militante e do simplismo inócuo da concepção de ‘quatro séculos de latifúndio’, atualizada para os ‘quinhentos anos de luta pela terra’”.

outro lado, apoiava a necessidade de instrumentos de fomento à empresa rural, independente do seu tamanho.

De acordo com o Estatuto da Terra (1964, p.19), a empresa rural é “o empreendimento de pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que explore econômica e racionalmente imóvel rural, dentro da condição de rendimento econômico”. A partir de 1964, iniciam-se também os programas de estímulo à colonização para o Centro-Oeste e o Norte do país.

Com a crise internacional, em virtude do aumento do preço do petróleo, a partir de 1973, diminuíram os recursos públicos destinados ao crédito rural. Assim, o governo federal fixou objetivos regionais e orientou o crédito para os segmentos exportadores.

As orientações das pesquisas biológicas passam a ser realizadas para aumentar o efeito das inovações químicas ou mecânicas e as empresas multinacionais passaram a deter o monopólio. A Revolução Verde³ é um exemplo ilustrativo do que ocorreu.

D) A emergência de modelo neocorporativo⁴ (1977/ 1990): no último momento, desencadeado com a crise do crédito agrícola a partir de 1977, vai se consolidando como afirmam Ricci e Douglas (2001, p. 11), “um tipo de empresa que é uma mistura entre grandes fazendas monocultoras com um parque industrial, processador de produtos agrícolas”, no caso, as agroindústrias, que consistem na transformação industrial dos produtos agropecuários feita pelo mesmo produtor, como forma de agregar mais valor ao produto. Segundo esses autores, essa forma de empresa agrícola surgiu no final de 1970, sendo fruto dos investimentos públicos concentrados em grandes monoculturas.

Quanto à abordagem de novas atividades econômicas que se processam no campo, convém mencionar a origem da teoria dos três setores da economia⁵. É uma forma de contabilizar a economia e retrata uma situação muito simplificada e homogênea, que na verdade, se apresenta cada vez mais heterogênea e complexa.

³ A chamada Revolução Verde, de acordo com Brum (1988, p. 44), “foi um programa que tinha como objetivo explícito contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo [...] ocultavam-se, no entanto, poderosos interesses econômicos e políticos ligados à expansão e fortalecimento das grandes corporações”. A política de modernização da agricultura brasileira na década de 1970 estava pautada na venda de insumos modernos: máquinas, equipamentos, sementes selecionadas, fertilizantes, defensivos, pesticidas etc. Uma forma de os grupos econômicos internacionais realizarem a expansão de suas empresas.

⁴ A denominação de neocorporativismo é usada por alguns autores que consideram, a partir dos anos 1980, as políticas públicas voltadas para o setor produtivo geral em torno das agroindústrias.

⁵ Essa teoria foi sistematizada pelo economista Colin Clark, na década de 1930, num contexto econômico muito diferente do atual, segundo Oliva e Giansanti (1995, p. 35). Essa forma de enquadrar as atividades econômicas em setores primário (extração e agropecuária), secundário (indústria) e terciário (serviços e comércio) está presente em todos os levantamentos estatísticos feitos no mundo.

De acordo com Braverman (1987, p 308), o próprio Colin Clark descobriu “que o mais importante é o acompanhamento econômico, é o movimento da população trabalhadora transitando da agricultura para a indústria e da indústria para o comércio e os serviços”.

Nos dias de hoje está cada vez mais difícil classificar as atividades primárias somente em agricultura, pecuária e extrativismo, uma vez que a proliferação de indústrias, em particular as agroindústrias⁶ no campo, com elevada tecnologia, bem como o atual *agribusiness*⁷ brasileiro de grande sofisticação, redesenharam o sentido da comercialização dos produtos agrícolas.

As inconveniências dessa classificação se dão pela modernização da agropecuária com a introdução de tecnologia e segundo Oliva e Giansanti (1995, p. 36), a diferença entre uma indústria e um empreendimento agrícola capitalista moderno tornou-se inexistente, como no caso da agroindústria. O trabalho em grandes empreendimentos agrícolas está cada vez mais semelhante ao trabalho em uma fábrica.

No que se refere às inovações tecnológicas na agropecuária, destacam-se as pesquisas da biotecnologia⁸; maquinários agrícolas que modificam o ritmo de trabalho rural, equiparando-o ao trabalho industrial; inovações físico-químicas dos fertilizantes que alteram as condições naturais dos solos.

Dessa forma,

Da agricultura tradicional passou-se para a agricultura moderna. A agricultura tradicional baseava-se na utilização intensa dos recursos naturais, ou seja, da fertilidade natural do solo e da mão-de-obra direta (familiar), enquanto a agricultura moderna intensifica o uso de máquinas, implementos, equipamentos e insumos modernos, bem como técnicas mais sofisticadas, buscando maior racionalização do empreendimento (BRUM, 1988, p. 33).

⁶ É um processo a partir do qual vão se originar os complexos agroindustriais que, segundo Müller (1989, p. 45), pode ser definido “como um conjunto formado pela sucessão de atividades vinculadas à produção e transformação de produtos agropecuários e florestais. Atividades tais como: a geração destes produtos, seu beneficiamento/transformação e a produção de bens de capital e de insumos industriais para as atividades agrícolas; ainda: a coleta, a armazenagem, o transporte, a distribuição dos produtos industriais e agrícolas; e mais: o financiamento, a pesquisa e a tecnologia e a assistência técnica”. De acordo com as etapas, pode-se resumir o conceito de agroindústria como uma unidade de produção que vai do suprimento à produção até sua utilização parcial ou final.

⁷ São os chamados agronegócios que giram em torno das grandes empresas agropecuárias, dotadas de elevado padrão tecnológico de produção e comercialização de seus produtos, tanto que o conceito dos setores primário, secundário e terciário são substituídos por cadeias produtivas, In: Revista Produtor Rural, jan. 2002, p. 28. Müller (1989, p. 46) explica que o termo *agribusiness* foi utilizado na década de 50, pelos norte-americanos John Davis e Roy Goldberg para denominar o conjunto de “operações que abarcam a manufatura e a distribuição de insumos para a unidade produtiva agrícola, o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e de seus subprodutos”.

⁸ De acordo com Oliva e Giansanti (1995, p. 37), biotecnologia é um ramo da ciência que por meio da seleção, adaptação e modificação genética de espécies tanto animal como vegetal, obtém a criação de novas espécies, plantas mais resistentes às pragas, adaptação a várias condições climáticas, desenvolvimento precoce entre outras.

Podemos notar que as atividades terciárias permeiam o setor primário e o secundário e o primário se confunde com o secundário. O campo hoje é um ramo da indústria, com a incorporação de tecnologia na produção, trabalho assalariado, a divisão do trabalho e promoção da exclusão do trabalhador do processo produtivo.

O enfoque unificador dos três setores econômicos não significa torná-los homogêneos, mas “unificador para a análise dos diferentes interesses sociais que atuam sobre a base da produção capitalista”, conforme menciona Müller (1989, p. 54).

O que tem marcado nas últimas décadas em relação às atividades agrárias são as mudanças na forma de produzir, relacionadas à expansão dos setores da indústria para a agricultura e a agroindustrialização.

A relação entre agricultura e indústria não ocorre em campos opostos, pois o desenvolvimento da economia está imbricado em todas as atividades.

Nesse sentido,

[...] a agricultura não se desenvolve, em absoluto, como uma cópia fiel da indústria, mas de acordo com as suas próprias leis. Isso não significa, de forma alguma, que o desenvolvimento da agricultura se opõe ao da indústria de forma inconciliável. Acreditamos muito mais poder mostrar que ambas visam ao mesmo alvo quando não se procura isolá-las uma da outra e se as considera membros pertinentes a um mesmo processo conjunto (KAUTSKY, 1998, p. 36).

No caso brasileiro, as relações entre a indústria e a agricultura são analisadas por Müller, que pontua o período de 1930 a 1960 como a transição para uma economia industrial e, a partir daí, o aumento da dependência da agricultura.

Com a integração indústria e agricultura no período 1960-80, deparamo-nos com empresas e grupos econômicos que influenciam poderosamente a dinâmica das atividades agrárias, com profundas repercussões em suas estruturas. Mas na própria agricultura surgem empresas e grupos econômicos, que com suas congêneres industriais, fazem parte do poder econômico com interesses nas atividades agrárias (MÜLLER, 1989, p. 34).

Ao analisarmos a agricultura vinculada com a indústria, exemplificamos nosso campo empírico de Chapadão do Sul em Mato Grosso do Sul, na produção do algodão, cuja vinculação entre agricultura e indústria ocorre de maneira dupla: a indústria de máquinas e insumos tem na agricultura seu mercado e a indústria beneficiadora da matéria-prima, a algodoeira, transforma o algodão em plumas para as indústrias têxteis.

Assim, a indústria de máquinas pode ser designada de indústria para a agricultura e a indústria que processa o algodão de agroindústria, que está localizada na própria propriedade

onde o algodão é cultivado. Nesse sentido, a industrialização do campo designa a extensão do modo industrial de produzir.

Quanto ao município de São Gabriel do Oeste em Mato Grosso do Sul, o processo de industrialização alterou a base técnica, devido à incorporação de tecnologia empregada no âmbito da pecuária (suínos) e no âmbito agrícola (soja). Essa incorporação tecnológica expressa certa independência da produção agropecuária em relação às limitações naturais, com o emprego de conhecimentos da engenharia genética utilizada no cruzamento industrial e transferência de embriões de suínos. No caso da soja, a utilização de técnicas para correção da infertilidade e acidez do solo, o uso de maquinários modernos, implementos e herbicidas aumentam a produtividade e a qualidade e ao mesmo tempo reduzem o tempo de produção e de custos.

Conforme pontua Müller (1989, p. 39), “é o trabalho agrícola que se subordina ao capital, no contexto de uma industrialização crescente da agricultura, processo no qual a terra-matéria perde suas forças das condições de produção em favor da terra-capital”. O entendimento do que expressa o autor é a tendência do emprego capitalista da terra agrícola.

O movimento do capital ao englobar todas as esferas do processo produtivo, nenhuma atividade da produção escapa da subordinação das leis que regem esse movimento, por isso,

Ocorre que o mundo agrário já está tecido e emaranhado pela atuação de empresas, corporações e conglomerados agroindustriais. São núcleos ativos e predominantes, articulando atividades produtivas e mercador, geopolíticas mercantis e *marketings*, modalidades de produtos e ondas de consumismo. Ainda que subsistam e se recriem as mais diversas modalidades de organização do trabalho e da produção, muito do que se faz no mundo agrário está formal ou realmente subsumido pelo grande capital flutuando pelo mundo afora (IANNI, 1999, p. 37).

Desse modo, o mundo agrário esteve integrado, desde o capital mercantil do período colonial (século XVI), até hoje, à dinâmica do capital na fase denominada capitalismo financeiro⁹. De acordo com Brum (1988, p. 32), “a consolidação do capitalismo financeiro, através da crescente concentração do capital e da fusão entre o capital bancário e o capital

⁹ Conforme explicita Alves (2001, p. 230), “o movimento do capital se dá em escala planetária. Em qualquer lugar do mundo capitalista, não há segurança de que se mantenham a estabilidade da moeda ou pequenas oscilações positivas nas taxas de emprego. O comportamento da economia não tem qualquer consistência no tempo, nem mesmo nas nações mais desenvolvidas do capitalismo”. Trata-se da parte do capital destinado a financiar atividades econômicas, em troca de rendimentos provenientes de juros de empréstimos ou de outros tipos de aplicação e para obter essa renda, não é preciso aplicar diretamente no processo de produção. A busca constante no mundo de quem pague melhores rendimentos é denominada especulação financeira. É capital girando sobre capital sem a produção de riquezas, de acordo com Oliva e Giansanti (1995, p. 33).

industrial, possibilita o controle da economia por alguns grupos”. Isso ocorreu em virtude da alteração da base material promovida pelo desenvolvimento tecnológico.

Para o capital, a distinção de setores econômicos não tem nenhuma importância, pois destinam-se para uma acumulação lucrativa.

Na história do capitalismo, enquanto uma forma ou outra de trabalho produtivo pode desempenhar papel maior em determinados setores, a tendência é no sentido da erradicação de distinções entre as suas várias formas. Sobretudo na era do capitalismo monopolista, faz pouco sentido basear qualquer teoria econômica em qualquer variedade privilegiada especialmente de processo de trabalho. À medida que essas formas variadas caem sob os auspícios do capital e se tornam parte do domínio de investimento lucrativo, entram para o capitalista no reino do trabalho geral ou abstrato, trabalho que amplia o capital (BRAVERMAN, 1987, p. 308).

Com o avanço técnico-científico, a produção agrícola, em âmbito mundial, apresentou um crescimento mais acelerado do que o crescimento populacional e, concomitantemente, grande parte da força de trabalho empregada na agricultura e na pecuária transferiu-se para outros setores.

1.2 As atividades não-agrícolas no meio rural

Há alguns estudos sobre o desenvolvimento do setor agropecuário, a partir da década de 1980, referenciando as atividades no campo consideradas não rurais. Destacamos o Projeto Rurbano¹⁰, que analisa o meio rural com uma nova conformação, com a denominação de “novo rural”¹¹, e enfatiza a palavra “novo” para subentender que as “novas” atividades realizadas no meio rural não são exatamente novas, mas é recentemente que tais atividades passaram a ter importância econômica.

Segundo estudos do Projeto Rurbano, as novas atividades seriam as seguintes: uma agricultura moderna, as agroindústrias e atividades não-agrícolas ligadas à moradia, ao lazer,

¹⁰ O Projeto Rurbano é um objeto de pesquisa da UNICAMP, coordenada pelo professor José Graziano da Silva, cujo projeto temático é denominado “Caracterização do Novo Rural Brasileiro - 1981/ 1995”, tendo por objetivo analisar as principais transformações ocorridas no meio rural em dez Estados do Brasil: PI, RN, AL, BA, MG, RJ, SP, PR, SC, RS e no DF.

¹¹ Para maior esclarecimento do assunto ver: GRAZIANO DA SILVA, José. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2.ed. . Campinas: IE/UNICAMP, 1999.

ao turismo, aos bens de saúde, à preservação ecológica e à prestação de serviços. Assim, o “novo rural” não é caracterizado somente como agrário ao englobar essas diversas atividades.

Sendo assim, o Projeto Rurbano considera que,

Já não se pode caracterizar o meio rural brasileiro somente como agrário. E mais: o comportamento do emprego rural, principalmente dos movimentos da população residente nas zonas rurais, não pode mais ser explicado apenas a partir do calendário agrícola e da expansão/retração das áreas e ou produção agropecuárias. Há um conjunto de atividades não-agrícolas – tais como a prestação de serviços (pessoais, de lazer ou auxiliares das atividades econômicas), o comércio e a indústria – que responde cada vez mais pela nova dinâmica populacional do meio rural brasileiro (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 12).

Segundo esse autor, com a industrialização e a incorporação de tecnologia na agricultura e pecuária nas últimas décadas, ocorreu um transbordamento do mundo urbano no espaço que era tradicionalmente definido como rural, ou seja, “o espaço rural não mais pode ser pensado apenas como um lugar produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão-de-obra”.

Quanto ao Projeto Rurbano, este pretende demonstrar atualmente que tanto na indústria, como na agricultura, a inserção de novas tecnologias está alterando as formas de organização do processo de trabalho, a forma de produção e a redefinição da localização espacial.

Dessa forma, o Projeto Rurbano mostra que o rural não é uma resposta apenas ao calendário agrícola e às atividades ligadas estritamente ao campo. Mas um conjunto de atividades não-agrícolas, que responde cada vez mais pela nova dinâmica populacional do meio rural brasileiro ao desenvolver atividades improdutivas e também explorar os nichos de mercados das novas atividades agrícolas, como por exemplo, a criação de animais e plantas exóticas.

A concepção do “novo rural”, analisada por Graziano da Silva (1997) não é no sentido de reconceituar e recriar um desenvolvimento de âmbito local e, sim, a incorporação de atividades improdutivas surgidas na atual fase do capitalismo.

Para a compreensão de atividade improdutiva, faz-se necessário primeiro explicitar o que é atividade produtiva no modo de produção capitalista e que de acordo com Braverman (1987, p. 347), trabalho produtivo são “as várias formas de trabalho que produzem mercadorias para o capital”, ou seja, produz lucro para o capital.

Seguindo o entendimento do autor (1987, p. 349), o mesmo trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, depende da forma social de trabalho¹², isto é, “a transformação do trabalho improdutivo em trabalho produtivo que é, para fins do capitalista extrair valor excedente”.

A questão da evolução das funções improdutivas associadas com o capital pode ser assim fundamentada:

O trabalho pode pois ser improdutivo simplesmente devido a que ocorre fora do modo capitalista da produção, ou devido a que, enquanto ocorrendo no seio dele, é utilizado pelo capitalista, em seu impulso para acumulação, para funções improdutivas mais que produtivas. E fica agora claro que **enquanto o trabalho improdutivo declinou fora do alcance do capital, aumentou dentro do seu âmbito**. A grande massa de trabalho que era admitida como improdutiva porque não trabalhava para o capital foi agora transformada em massa de trabalho que é improdutiva porque trabalha para o capital, e devido às necessidades do capital terem aumentado tão notavelmente. Quanto mais produtiva a indústria capitalista se tornou – isto é, quanto maior a massa de valor excedente que ela extrai da população produtiva – tanto maior tornou-se a massa de capital procurando sua parcela no excedente. E quanto maior a massa de capital, maior a massa das atividades improdutivas que servem apenas ao desvio desse excedente e à sua distribuição entre vários capitais (BRAVERMAN, 1987, p. 351, grifo do autor).

Essa relação da atividade produtiva com a improdutiva imbricadas na ampliação do capital ocorre em todas as formas no modo de produzir.

Atualmente, tem-se uma contradição gerada pelo próprio capitalismo: de um lado, um setor altamente modernizado da agricultura, o chamado *agribusiness*, que tem como componente a definição da mudança na forma de produzir na agricultura, e, de outro, um grande número de pessoas que lutam para possuir um pedaço de terra.

No entanto, contraditoriamente, temos um processo de concentração do capital, típico do capitalismo monopolista, cuja tendência é a existência do grande capital materializado nas grandes propriedades.

¹² Para melhor esclarecimento sobre o trabalho produtivo e improdutivo ser de acordo com a forma social do trabalho, convém citar um exemplo dado por Braverman (1987, p. 348-349) : “Pagar ao menino do vizinho para aparar a grama é pôr em ação um trabalho improdutivo; chamar uma firma especializada em jardinagem que envia um rapaz para o trabalho é coisa diferente. [...] enquanto contratar o mesmo serviço de jardinagem para conseguir um lucro do trabalho feito é acionar trabalho produtivo para fins de acumulação de capital”.

1.3 Mudanças nas relações de trabalho no campo

A expansão do capitalismo na agricultura brasileira, segundo Martins (1995, p. 152), é a transformação dos trabalhadores livres da propriedade, pois não são donos da terra nem dos meios de trabalho e das matérias-primas¹³. Despojados dos meios de produção, dispõem de uma única alternativa que é vender a sua força de trabalho¹⁴.

Nos moldes da economia capitalista, as relações de produção foram historicamente estabelecidas, ou seja, as formas pelas quais os homens se organizam para executar a atividade produtiva variou de acordo com o período determinado.

Sendo assim,

A história política do trabalhador agrícola brasileiro pode ser dividida em três períodos principais: no primeiro, predomina o escravo; no segundo, o lavrador; e no terceiro, o proletário. [...] O surgimento do proletariado rural, como categoria política fundamental da sociedade agrária brasileira, somente ocorreu na época em que se verificou a hegemonia da cidade sobre o campo, quando o setor industrial suplantou o setor agrícola no controle das estruturas de poder no país (IANNI, In: SZMRECSÁNY e QUEDA, 1979, p. 148).

Dentro desse contexto,

O trabalhador rural é o elo mais fraco na cadeia do sistema produtivo que começa com a sua força de trabalho e termina no mercado internacional. Ele parece ser o vértice de uma pirâmide invertida, no sentido em que o produto do seu trabalho se reparte por muitos, sobrando-lhe pouco (IANNI, In: SZMRECSÁNY e QUEDA, 1979, p.155).

Até então, o trabalhador rural, na condição de pequeno proprietário, de parceiro, de colono ou de arrendatário, transforma-se em assalariado, permanente ou temporário.

¹³ Convém salientar que Marx esclarece (1987, p. 203), em relação à matéria-prima, que esta é sempre objeto de trabalho, porém, nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O que Marx quer dizer é que a matéria-prima só é objeto de trabalho depois de ter sofrido modificação mediante o trabalho. Com exemplos, o autor explicita (1987, p. 206) as indústrias extrativas, “cujo objeto de trabalho é fornecido pela natureza (mineração, caça, pesca etc.; a agricultura se compreende nessa categoria apenas quando desbrava terras virgens), todos os ramos industriais têm por objeto. É o caso da semente na agricultura. Animais e plantas que costumamos considerar produtos da natureza são possivelmente não só produtos do trabalho do ano anterior, mas, em sua forma atual, produtos de uma transformação continuada”.

¹⁴ Recorremos mais uma vez a Marx (1987, p. 187), na sua definição de força de trabalho: “por força de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”.

No Brasil, atualmente, o número de trabalhadores rurais assalariados é praticamente quase a metade em relação às demais formas de ocupação da mão-de-obra como está demonstrado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Brasil: Condição da mão-de-obra ocupada na agropecuária – 2000

Forma de trabalho	Total de trabalhadores	Porcentagem do nº de trabalhadores
Posseiros	654.615	4,2
Parceiros	366.995	2,3
Pequenos proprietários	2.437.001	15,6
Arrendatários	101.409	0,8
Assalariados permanentes	975.150	6,3
Assalariados temporários	6.844.849	44,0
Não remunerados	4.190.152	26,8

Fonte: INCRA – Estatísticas Cadastrais/ 2000

Com referência à Tabela 2, verifica-se que os pequenos proprietários significam a mão-de-obra familiar. O que chama a atenção é que a porcentagem de arrendatários é ínfima e os índices de parceiros e posseiros, seguido pelo de assalariados também são pequenos.

De acordo com Müller (1989, p. 59), o que tem ocorrido é “o empobrecimento da maioria dos pequenos proprietários, bem como dos arrendatários e parceiros”, processo que só pode ser compreendido segundo o autor, pela “conexão entre a agricultura e o papel do Estado como capitalista financeiro, sustentado na existência de grandes capitais em operação na agricultura”.

O pequeno proprietário com sua produção não desaparece com as transformações no processo de trabalho, coexistindo de forma complementar com o grande capital, como se constata na afirmação:

O pequeno proprietário sobrevive e até mesmo se afirma, assim como nas mais diferentes atividades agrícolas, são inúmeros os pequenos produtores. Trabalham a terra com a sua família e em certos casos assalariando alguns trabalhadores em épocas de preparo da terra, plantio ou colheita. São pequenos produtores autônomos, situados em posição especial, em face do assalariado agrícola permanente ou temporário, e em face do grande empresário. A pequena produção continua a ser importante no conjunto da vida socioeconômica no mundo agrário. Entretanto, essa pequena produção encontra-se em geral determinada pelas exigências da grande produção. [...] Em muitos casos, o pequeno produtor produz matéria-prima para a grande empresa, fazenda, *plantation*, fábrica, agroindústria (IANNI, 1999, p. 39).

A predominância do assalariado temporário é o trabalhador diarista, denominado volante ou “bóia-fria¹⁵”. O trabalho volante apresenta duas modalidades: uma denominada “rurbana”, que é o deslocamento da cidade para o campo; e a outra é a “itinerante”, cujo trabalhador hospeda-se provisoriamente nos locais de trabalho, mudando-se periodicamente para outras propriedades.

O trabalhador volante não tem vínculo empregatício e não está amparado pela legislação trabalhista, pois o Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963, não considera o trabalho volante em regime de tarefas ou empreitada como uma forma de emprego assalariado. Dessa forma, os proprietários que recrutam esse tipo de mão-de-obra ficam liberados dos encargos trabalhistas, o que lhes proporciona maior lucro e pode-se considerar que:

O trabalho volante, como uma forma de trabalho assalariado **puro**, é uma relação que permite aos empresários agrícolas valorizarem seu capital mais eficazmente, nas condições dadas dos processos de produção agrícola do país. A parceria, o colonato e, até mesmo, o trabalho assalariado permanente, tornam-se formas antieconômicas, diante das novas condições materiais, institucionais e legais da produção. Daí a tendência a ser substituída pelas relações de trabalho volante (GONZALES e BASTOS, 1977, p. 40, grifo dos autores).

O Estatuto do Trabalhador Rural, considerado por alguns autores como uma das principais causas do surgimento da forma do trabalho volante, no entanto, não pode ser considerado como causa fundamental da existência dessa condição de mão-de-obra, pois já se verificava há muito tempo a presença desse processo de trabalho na agricultura brasileira. Porém, só a partir de 1960 essa relação de trabalho ganhou visibilidade.

Na expansão capitalista no campo, o que mais tem se destacado é a proletarização do trabalhador rural.

É nesse contexto que se pode analisar a questão do conflito e da contradição entre trabalho e capital, cuja relação de exploração e expropriação do homem pelo homem pode ser entendida no processo histórico do capitalismo.

A força de trabalho se torna uma mercadoria que pode ser vendida e comprada. E, para que ele se transforme em mercadoria, é necessário que o trabalhador seja desvinculado de seus meios de produção, ficando apenas sua força de trabalho para vender, pois o seu trabalho é subordinado ao capital.

Nesse sentido,

¹⁵ Designa o trabalhador agrícola que reside fora das propriedades: em geral reside nas periferias das cidades e vilas; é contratado pelo empregador, comumente denominado “gato” e se desloca em caminhões de madrugada, levando sua marmitta de comida para o almoço, e cuja remuneração é de acordo com os dias trabalhados nas roças.

Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição histórica determina um período da história da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social. [...] O valor da força de trabalho é determinado como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário a sua produção e, por consequência, a sua reprodução (MARX, 1987, p. 190-191).

Entre trabalho e capital é estabelecida uma relação de “liberdade” de condições, em que se baseia a relação social capitalista para comprar e vender.

Liberdade, pois o comprador e o vendedor de uma mercadoria, a força de trabalho, por exemplo, são determinados apenas pela sua vontade livre. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, a expressão jurídica comum de suas vontades. Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu. (MARX, 1987, p. 196-197).

Dessa maneira, conforme pontua Martins (2002, p. 61), “a emergência histórica do capitalismo se dá quando o trabalhador é separado de seus meios de produção”.

Aparentemente, temos uma relação de iguais, mas as relações de trabalho capitalista são dissimuladas por uma falsa liberdade e igualdade de condições.

Assim, a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria no mercado pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho [...] Ele e o possuidor do dinheiro encontram-se no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias, dotadas de igual condição, diferenciando-se apenas por um ser o vendedor e o outro o comprador, sendo ambos juridicamente iguais (MARX, 1987, p. 187-188).

Nessa relação de “igualdade”, o trabalhador volante se vê cada vez mais obrigado a vender sua força de trabalho, ainda de que forma degradada.

Decorre que o capital além de submeter o trabalhador a simples mercadoria, atualmente com o processo de modernização da agricultura brasileira, também exclui esse trabalhador do processo produtivo.

Conforme trabalho apresentado por Lovato e Arruda (2002), pode-se verificar que o elevado grau de modernização tecnológica na agropecuária promove a exclusão do trabalhador no processo de trabalho.

As profundas modificações afetam às atividades agrárias com a incorporação da tecnologia que, por sua vez, resultou no aumento da produtividade, racionalização de recursos na produção e na redução do número de trabalhadores, modificando as relações sociais no mundo do trabalho e da produção.

Acrescenta-se a assertiva que,

A modernização tecnológica limitou a demanda de mão-de-obra a apenas momentos específicos do processo de trabalho agrícola, como a colheita de café e o corte da cana. As pastagens, mesmo não modernizadas, reduziram drasticamente a necessidade de trabalhadores a um pequeno número de empregados. Durante algum tempo, os excedentes de mão-de-obra puderam ser absorvidos na cidade por certos setores da indústria, sobretudo aqueles necessitados de mão-de-obra não qualificada. Mas essa absorção tem sido circunscrita a setores de baixa densidade tecnológica e uso intensivo de força de trabalho, setores que também estão se transformando, se modernizando ou desaparecendo (MARTINS, 1997, p. 50).

Toda vez que os instrumentos no processo de trabalho mudam, correlativamente mudam as formas correspondentes de trabalho. Tem início uma fase de desmonte das estruturas existentes e de montagem das estruturas novas, pois com as mudanças das bases técnicas, algumas relações de trabalho estão se desfazendo e outras estão se refazendo. Marx (1987, p. 204) explicita essa compreensão ao mencionar, “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz”.

Apesar de a máquina não substituir o homem, ela apresenta uma vantagem maior, pois “produz igualmente resultados que este não é capaz de produzir, ou, pelo menos, não é capaz de fazê-lo com o mesmo grau de perfeição”, conforme salienta Kautsky (1998, p. 78).

A utilização da máquina na produção capitalista tem mais de um objetivo:

Economizar força de trabalho não é o objetivo exclusivo da maquinaria. Na agricultura esse objetivo pode ser mesmo secundário, se bem que essa economia pareça estar em primeiro plano no caso da debulhadora, por exemplo, que lhe atribui uma importância decisiva no despovoamento do campo (KAUTSKY, 1998, p. 76).

Porém, sobre a vantagem capitalista da máquina, podemos observar um outro objetivo referido por Marx (1987, p. 424) que é o aumento do lucro, pois “tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista”, enfim, “a maquinaria é um meio para produzir mais valia”.

No entanto, podemos retratar a difícil condição do trabalhador em relação à máquina na sociedade capitalista contemporânea, como se confirma:

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna um concorrente do próprio trabalhador. A auto-expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cuja existência ela destrói. [...] Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor-de-troca da força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de-uso. O trabalhador é posto fora do mercado como papel-moeda retirado de circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto-expansão do capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o

mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo de seu valor (MARX, 1987, p. 492-493).

Há uma necessidade própria do capital em recriar a força de trabalho, para continuar o curso de sua histórica acumulação, e, dessa forma, garantir força de trabalho para produzir mais-valia, para manter o capital revigorado. Marx (1987, p. 263) analisou em seu profundo estudo o modo de produção capitalista afirmando que “o capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais o suga mais forte se torna”.

À expansão tecnológica e à automação do trabalho, diante de um mercado globalizado altamente competitivo, os trabalhadores estão se tornando supérfluos com o processo da tecnificação, conforme já foi previsto há muito tempo.

Na agricultura, como na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção significa, ao mesmo tempo, o martirólogo dos produtores; o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador e a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual (MARX, 1987, p. 578).

Verifica-se, atualmente, o processo de trabalho no campo modernizado com a utilização de maquinários de tecnologia de ponta, gerando grande produtividade no setor agropecuário, com uma produção de elevada qualidade e padronização. Todavia, esse campo prescinde do trabalhador, seguindo o movimento da produção capitalista, confirmando o que Marx (1987, p. 579) já havia analisado: “a produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador”.

Observa-se que a introdução da máquina no modo de produção capitalista de acordo com Braverman (1987, p. 199, grifo do autor), “o **progresso** do capitalismo parece apenas aprofundar o abismo entre o trabalhador e a máquina e subordinar o trabalhador cada vez mais resolutamente ao jugo da máquina”.

O trabalho e o capital são partes diferentes de uma mesma relação, porém, atualmente, a relação trabalho-capital está sofrendo transformação, pois, na medida em que o capital se apropriou da modernização tecnológica, está incorporando cada vez menos trabalho no processo produtivo, isto é, a força de trabalho está sendo descartada da produção.

Em relação à redução dos postos de trabalho, Martins (2002, p. 135) afirma que “o trabalho passou a ter um lugar secundário no conjunto do processo de reprodução do capital”, em que o trabalhador é colocado para fora do sistema econômico. Conforme o autor (2002, p.

136) pontua, “o capitalismo está conseguindo criar o trabalho puro, isto é, o trabalho que não envolve nenhuma responsabilidade social e moral do capitalista”.

O emprego de tecnologia na produção tem sido um motivo para justificar a diminuição dos postos de trabalho.

Em síntese, por manter a apropriação privada da riqueza, por impedir a redução da jornada de trabalho, por intensificar o ritmo da produção e desempregar parte dos operários quando incorpora inovações tecnológicas, é a exploração capitalista que inviabiliza aos trabalhadores a possibilidade de acesso aos meios de satisfação das necessidades humanas ligadas às práticas do lazer e das atividades esportivas e culturais, inclusive à educação (ALVES, 2001, p. 159).

Na atual fase de reorganização do capital, em que a revolução tecnológica acena como facilitadora da vida moderna, enquanto seduz as pessoas ao consumo, ao mesmo tempo também as expulsa do processo produtivo. Além disso, as facilidades da vida moderna são, de um lado, usufruídas por um número restrito de pessoas e, de outro, a maioria digere por meio da publicidade o consumo anunciado diante de suas vistas.

No emaranhado de contradições que permeiam a sociedade capitalista, ao mesmo tempo que o trabalho na produção apresenta formas cada vez mais modernas, proporciona uma forma de degradação para o trabalhador.

E é verdadeiramente desse modo que os trabalhadores, à medida que permanecem como servos do capital em vez de produtores livremente associados que controlem seu próprio trabalho e seus próprios destinos, trabalham cada dia para edificar para si mesmos prisões de trabalho mais **modernas**, mais **científicas** e mais desumanizadas (BRAVERMAN, 1987, p. 200, grifos do autor).

Assim, as pessoas marginalizadas são instigadas com as maravilhas da modernidade, provocando uma sensação de impotência diante das grandes e profundas mudanças da sociedade capitalista contemporânea.

2. Aspectos gerais sobre a agropecuária no Estado de Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul é considerado um Estado jovem, pois foi criado com o desmembramento da área do então Estado de Mato Grosso, pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo presidente Ernesto Geisel. O primeiro governo do

recém-criado Estado foi instalado em 1º de janeiro de 1979, conforme o caderno **Informações Básicas de Mato Grosso do Sul** (2001, p. 5) e caracteriza-se por uma expressiva dimensão territorial, superado apenas pelos seguintes Estados brasileiros: Amazonas, Pará, Mato Grosso, Minas Gerais e Bahia.

O Estado de Mato Grosso do Sul, segundo **Informações Básicas de Mato Grosso do Sul** (2001, p. 31-32) possui 77 municípios e 88 distritos, distribuídos em onze microrregiões geográficas (Anexo 1, p. 147).

O Estado foi inserido no processo de expansão da fronteira agropecuária do país, notadamente a partir de 1970, promovido por políticas governamentais durante o governo do presidente General Emílio G. Médici, com a implementação de programas de incentivos a créditos, como por exemplo, o programa do Polocentro, criado em 1974, um financiamento para o Centro-Oeste por meio do Banco do Brasil. De acordo com Calazans (1992, p. 30), esse programa “era orientado para promover regiões consideradas prioritárias no processo de modernização da agricultura”.

A expansão da fronteira agrícola também foi favorecida pela construção de grandes rodovias para o Norte e Centro-Oeste e pela disponibilidade de terras a preços baixos. Isso tornou o Estado de Mato Grosso do Sul uma região atrativa para investimentos agropecuários.

A expansão da fronteira agrícola para o Centro-Oeste foi um transbordamento da economia do Centro-Sul do país e denominada expansão da fronteira capitalista. De acordo com Graziano da Silva (1981, p. 62), “foi a expansão da fronteira agrícola que permitiu expandir a produção agrícola no Brasil sem necessidade de redistribuir a propriedade agrária”.

Destacamos, na Tabela 3, as microrregiões do Estado às quais pertencem os dois municípios que fazem parte de nossa pesquisa: a microrregião do Alto Taquari – São Gabriel do Oeste e a microrregião de Cassilândia – Chapadão do Sul. O surgimento desses municípios ocorreu a partir de 1980, relacionado-se com a expansão da fronteira agrícola do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para identificação da distribuição populacional do Estado, a Tabela 3 apresenta a população urbana e rural das microrregiões e permite-nos analisar o processo de urbanização que ocorreu em Mato Grosso do Sul, notadamente a partir da década de 1980.

Tabela 3 – Mato Grosso do Sul: População residente por situação do domicílio, segundo as microrregiões - 1980/ 2000

Microrregiões	1980		1990		2000	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Alto Taquari ¹⁶	37.881	40.088	25.070	65.287	20.046	83.982
Aquidauana ¹⁷	35.655	44.895	29.929	58.278	30.755	67.504
Baixo Pantanal ¹⁸	21.070	80.556	19.296	93.904	16.367	107.963
Bodoquena ¹⁹	23.757	37.318	24.389	61.888	25.393	75.029
Campo Grande ²⁰	38.333	299.960	30.704	545.230	32.831	691.131
Cassilândia ²¹	5.771	11.269	10.829	26.388	9.064	38.169
Dourados ²²	116.256	206.723	79.456	276.107	75.787	331.725
Iguatemi ²³	92.315	82.006	79.711	123.756	62.412	140.036
Nova Andradina ²⁴	20.646	24.367	21.192	39.880	19.247	54.404
Paranaíba ²⁵	18.167	30.290	17.996	47.076	13.967	56.798
Três Lagoas ²⁶	29.743	56.558	27.345	76.653	25.026	100.365
Total	440.217	914.030	365.926	1.414.447	330.055	1.747.106

Fonte: IBGE - Anuário Estatístico de Mato Grosso do Sul / 1990 e Censo Demográfico/ 2000

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 3, observa-se que, no ano de 1980 a diferença entre a população urbana e a população rural das microrregiões do Estado não era acentuada, exceto em três microrregiões, por englobarem os municípios de maior número de habitantes, a de Campo Grande, a de Dourados e a de Três Lagoas, e a microrregião do Baixo Pantanal, por ser pouco habitada na zona rural em virtude das condições geográficas. O

¹⁶ À microrregião do Alto Taquari correspondem os seguintes municípios: Alcinópolis, Camapuã, Coxim, Pedro Gomes, Rio Verde de Mato Grosso, **São Gabriel do Oeste** e Sonora.

¹⁷ Correspondem os municípios: Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti e Miranda.

¹⁸ Correspondem os municípios: Corumbá, Ladário e Porto Murtinho.

¹⁹ Correspondem os municípios: Bela Vista, Bodoquena, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim e Nioaque.

²⁰ Correspondem os municípios: Bandeirantes, Campo Grande, Corguinho, Jaraguari, Rio Negro, Rochedo, Sidrolândia e Terenos.

²¹ Correspondem os municípios: Cassilândia, **Chapadão do Sul** e Costa Rica.

²² Correspondem os municípios: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Itaporã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Nova Alvorada do Sul, Ponta Porã, Rio Brillhante e Vicentina.

²³ Correspondem os municípios: Angélica, Coronel Sapucaia, Deodópolis, Eldorado, Glória de Dourados, Iguatemi, Itaquiraí, Ivinhema, Japorã, Jateí, Mundo Novo, Naviraí, Novo Horizonte do Sul, Sete Quedas, Paranhos e Tacuru.

²⁴ Correspondem os municípios: Anaurilândia, Bataguassu, Bataiporã, Nova Andradina e Taquarussu.

²⁵ Correspondem os municípios: Aparecida do Taboado, Inocência, Paranaíba e Selvíria.

²⁶ Correspondem os municípios: Água Clara, Brasilândia, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Três Lagoas.

processo de urbanização intensifica-se a partir da década de 1980, havendo, pois, a diminuição da população rural em relação à população urbana.

Verificamos ainda que, no período entre 1980 e 2000, nas microrregiões do Alto Taquari e de Cassilândia, às quais pertencem os municípios do campo empírico da presente pesquisa, São Gabriel do Oeste e Chapadão do Sul, há uma diminuição significativa da população rural em detrimento da população urbana. O processo de urbanização dessas microrregiões são semelhantes, ou seja, giram em torno de 75% da taxa de urbanização.

A importância da atividade econômica, relacionada com o setor primário no Estado de Mato Grosso do Sul, pode ser observada na Tabela 4, organizada com base em dados das pessoas com mais de 10 anos de idade ocupadas pelos ramos de atividades, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, no período de 1986, 1993 e 1999.

Tabela 4 – Brasil e Mato Grosso do Sul: Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas segundo os ramos de atividades do trabalho principal - 1986/ 1999

Ramo de Atividade	1986		1993		1999	
	Brasil	MS	Brasil	MS	Brasil	MS
Primário	13.115.147	185.116	18.253.856	276.983	17.372.105	293.478
Secundário	12.292.345	112.637	13.775.594	115.063	13.804.961	121.834
Terciário	23.030.042	384.241	34.540.307	469.427	40.499.153	558.711

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/ 1986, 1993 e 1999

Com referência à Tabela 4, pode-se observar que o setor primário, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, de 1986 a 1999, apresentou um aumento das atividades agropecuárias em termos absolutos, o que não significa um crescimento no setor e sim o aumento em curso da população.

Em relação ao aumento da população, de acordo com dados do IBGE, o Estado de Mato Grosso do Sul, em 1991, tinha 1.780.373 habitantes. Em 1999, 2.026.600 habitantes. Esses números justificam nossa observação quanto ao crescimento do setor primário no Estado.

No setor secundário, de acordo com a Tabela 4, foram consideradas as atividades relacionadas com a indústria da construção, de transformação e de outros setores industriais. No Brasil, esse setor não apresentou fluxo de crescimento. Eram 12 milhões de pessoas

ocupadas, em 1986, e 13 milhões de pessoas ocupadas no setor industrial em 1999, o que significou uma estabilização de pessoas no setor secundário a partir da década de 1980. Apesar de pequeno aumento, em torno de apenas 10%, o setor secundário em Mato Grosso do Sul seguiu a tendência nacional.

Com relação ao setor terciário, as atividades do comércio de mercadorias, prestação de serviços, serviços auxiliares da atividade econômica, transporte, comunicação, o social e a administração pública, são ramos que caminham para uma ampla expansão, tanto no Brasil como em Mato Grosso do Sul.

A Tabela 4 permite-nos discutir e fazer algumas considerações sobre o “comportamento” de alguns setores econômicos no país, que são pertinentes ao tema em estudo.

Com relação ao setor secundário, a Tabela 4 demonstra um desaquecimento da produção industrial, principalmente a partir dos anos de 1980. Isso se deu, de acordo com a análise de Oliva e Giansanti (1995, p. 63-64), pelo desenvolvimento de novas tecnologias e o esgotamento do modelo industrial fordista²⁷, que vieram alterar o quadro da produção na indústria e a organização do espaço.

As unidades produtivas altamente tecnologizadas não exigem grande contingente de mão-de-obra, pois o maquinário moderno é mais produtivo. A crise na indústria pela diminuição de investimento no setor, segundo Oliva e Giansanti (1995, p. 84), foi gerada pela superação do paradigma fordista, pelo estoque da produção industrial e pelo declínio do consumo e crises internacionais, como a do petróleo, por exemplo, a partir de 1973.

Com a expansão do setor terciário, o chamado setor de serviços, ocorreu a criação de novas atividades econômicas proporcionada pelas tecnologias modernas, aumentou a produtividade e reduziu a mão-de-obra do trabalhador, tendo como resultado o desemprego de muitos trabalhadores (muitos dos quais expulsos do campo e da indústria). Isso fez surgir o crescimento das atividades informais (atividades improdutivas). É o que Oliva e Giansanti

²⁷ Conforme Oliva e Giansanti (1995, p. 63), o fordismo é o modelo elaborado após a década de 1920, por Henry Ford em Detroit, industrial norte-americano pioneiro na indústria automobilística e inovador no processo de produção. Diante do sucesso de Ford, o fordismo transformou-se em uma política empresarial abrangente, fora do ramo automobilístico. Uma das medidas introduzidas pelo fordismo explicita Braverman (1987, p. 129-130) foi a “linha de montagem numa esteira móvel completa, bastará como ilustração de que a retirada violenta dos trabalhadores de suas condições anteriores e seu ajustamento às formas de trabalho projetado pelo capital [...] O elemento chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples”. Dessa forma, no fordismo o trabalhador realiza tarefas parciais, perdendo a noção de conjunto e o controle do trabalho para uma gerência científica, pois Braverman (1987, p. 131) afirma que não só “o ofício cedeu lugar a operações pormenorizadas e repetidas, e as taxas de salário padronizaram-se em níveis uniformes”.

(1995, p. 73) chamam de “modernização excludente: destruição das atividades tradicionais e a não-inclusão dos destituídos no setor moderno”.

Em relação às atividades improdutivas, Braverman (1987, p.351) afirma que “nos tempos de Smith e Ricardo, o trabalho improdutivo existia sobretudo fora do âmbito do capital, a economia burguesa clássica achou-o dispendioso e instava no sentido de sua redução ao mínimo”. Na economia contemporânea, tem ocorrido o contrário com as atividades improdutivas, pois Braverman (1987, p. 353) esclarece que as funções improdutivas “tendo evoluído de ocupações especiais e privilegiadas” estão ainda “intimamente associadas com o capital”.

Retomando o Estado de Mato Grosso do Sul, apesar de ter no setor primário a base mais importante da sua economia, pois a produção agropecuária lidera a maior fonte de renda do Estado, apresenta uma população economicamente ativa, nesse setor, em torno de 30% de pessoas ocupadas na atividade. Mato Grosso do Sul possui um elevado índice de urbanização, ou seja, as pessoas que residem nas cidades somam 1.747.106 habitantes, enquanto a população rural é de 330.055 habitantes, conforme dados do **Censo Demográfico** de 2000.

Podemos afirmar que, a população do Estado apresenta uma taxa de urbanização superior ao índice nacional, segundo o caderno **Informações Básicas de Mato Grosso do Sul** (2001, p. 7), a taxa de urbanização em Mato Grosso do Sul é de 84,06% e no Brasil é de 81,22 %

Vinculado à região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul teve na pecuária, na extração vegetal e na agricultura as bases de um acelerado desenvolvimento iniciado no século XIX, como é mencionado pelo **Censo Agropecuário** de 1996 de MS (p. 29).

Na Tabela 5, apresentada a seguir, podem ser observados os valores da produção agropecuária no Estado, com base nos dados dos Censos Agropecuários de 1985 e 1996:

Tabela 5 – Mato Grosso do Sul: Efetivos de bovinos, suínos e de galináceos – 1985/ 1996²⁸

Efetivos de	1985	1996
Bovinos	15.017.906	19.754.356
Suínos	400.656	508.813
Galináceos	2.800.828	10.971.000

Fonte: IBGE - Censos Agropecuários de 1985 e 1996

²⁸ O ano de 1996 foi o último Censo Agropecuário realizado pelo IBGE.

A observação dos dados apresentados na Tabela 5²⁹ permite perceber o destaque para os galináceos, com um aumento de 292% entre os dois Censos Agropecuários (de 2,8 milhões para 11 milhões de aves). Esse avanço é explicado pelo IBGE a partir “do impulso dinâmico fornecido pelos mercados do Estado e de outros Estados vizinhos e pela penetração de tecnologias modernas no setor”, conforme o **Censo Agropecuário** (1996, p. 38).

O efetivo de suínos registrou um aumento de 27% no período entre os dois Censos Agropecuários, ou seja, de 400 mil animais para quase 509 mil animais.

O segmento mais importante da pecuária de Mato Grosso do Sul – a pecuária bovina, apresentou um aumento de 31,5% no período entre 1985 a 1996, que corresponde à variação de 15 milhões para 19,8 milhões de cabeças, o que fez o Estado de Mato Grosso do Sul ocupar o primeiro lugar entre os Estados brasileiros em população do rebanho bovino, de acordo com os dados do **Censo Agropecuário** (1996, p. 29).

A pecuária bovina em Mato Grosso do Sul caracteriza-se por um padrão de criação semi-extensiva³⁰, segundo dados levantados pelo **Censo Agropecuário** (1996, p. 38-39). Outro aspecto considerado em relação à pecuária bovina refere-se ao tipo de manejo predominante para o corte.

Ao analisar a produção das principais lavouras cultivadas no Estado, observa-se o predomínio do algodão, do arroz, da cana-de-açúcar, do feijão, da mandioca, do milho, da soja e do trigo. A Tabela 6 a seguir apresenta os dados sobre essas lavouras, de acordo com os **Censos Agropecuários** de 1985 e 1996.

²⁹ Foram analisados apenas três tipos de pecuária: bovinos, suínos e galináceos, porque somente esses itens foram contemplados pelo IBGE.

³⁰ A pecuária semi-extensiva está entre o sistema de criação extensivo e o intensivo. A pecuária extensiva é quando o rebanho fica totalmente disperso, criado solto no campo, sem o uso de técnicas modernas (alimentação especial, seleção de raças etc). Esse sistema apresenta baixo rendimento em carne e leite. Na pecuária intensiva, o rebanho é cuidadosamente controlado, tratado e utilizam-se técnicas modernas, como no caso de confinamentos, apresentando elevado rendimento. Portanto, a semi-extensiva pode ser compreendida como o acompanhamento superficial na criação do rebanho.

Tabela 6 – Mato Grosso do Sul: Produção das principais lavouras em área colhida e o rendimento obtido – 1985/ 1996

Lavouras	Produção (t)		Área colhida (ha)		Rendimento (Kg/ha)	
	1985	1996	1985	1996	1985	1996
Algodão	90.479	76.708	59.427	48.799	1.523	1.572
Arroz	235.347	162.392	219.533	59.947	1.072	2.709
Cana	2.454.098	5.160.330	43.246	78.347	56.747	65.865
Feijão	24.336	12.617	42.841	17.303	568	729
Mandioca	132.156	244.545	12.724	14.368	10.386	17.020
Milho	254.314	1.328.032	159.985	416.684	1.590	3.187
Soja	1.811.881	1.796.994	958.568	746.168	1.890	2.408
Trigo	238.085	34.619	153.661	31.573	1.549	1.096

Fonte: IBGE – Censos Agropecuários/1985 e 1996

Conforme a Tabela 6, Mato Grosso do Sul apresentou uma tendência de redução nas áreas de lavouras, porém, obteve um aumento no índice de produtividade, com exceção do trigo.

No caso do milho e da cana, essas culturas apresentaram uma expansão da área plantada, aumento da produção e de produtividade no período entre 1985 e 1996. Em relação à área cultivada do milho e da cana o aumento foi em torno de 160 % e de produtividade mais de 100%.

Na Tabela 6, observamos a redução tanto da produção como da área colhida das lavouras destinadas ao mercado interno, principalmente o arroz e o feijão, no entanto, o índice de produtividade aumentou. De acordo com o **Censo Agropecuário** (1996, p. 34), a retração do arroz pode ser explicada pela perda de sua capacidade de competir com o arroz irrigado nacional e com o arroz importado.

A lavoura da soja, embora registrando uma redução de área cultivada em torno de 22%, manteve quase inalterada a produção. Isso foi possível graças à incorporação de uma moderna tecnologia na atividade. Segundo o IBGE (**Censo Agropecuário**/1996, p. 34), com relação à soja sobre a área colhida, seu “declínio foi consequência da acentuada mudança na política agrícola para as zonas de fronteira, introduzida no início da década de 90, com a eliminação de vantagens e subsídios especiais”.

De uma maneira geral, o aumento dos índices de produtividade das lavouras está relacionado com o avanço tecnológico na agricultura, que possibilita aumentar a quantidade de produção por hectare plantado.

Quanto ao cultivo do trigo, sua queda foi decorrente do abandono da política de substituição de importações desse cereal, com o corte dos subsídios para a lavoura, conforme estudos do IBGE (**Censo Agropecuário/1996**, p. 34).

A cana-de-açúcar teve expansão do seu cultivo no Estado, com a instalação de nove usinas de álcool, cinco delas processando açúcar, segundo dados fornecidos no caderno **Informações Básicas de Mato Grosso do Sul** (2001, p. 17).

Podemos dizer que as lavouras tradicionais ³¹, em Mato Grosso do Sul, estão diminuindo e, de outro lado, temos a expansão de lavouras comerciais ³². Segundo o IBGE (1996, p. 35), mais recentemente observam-se “flutuações nas lavouras comerciais do algodão, do milho e da soja, guiadas pelas condições de mercado”, uma vez que as lavouras comerciais são consideradas mais modernas em virtude de entrarem no mercado para competirem com uma avançada tecnologia e gerenciamento profissional dos empreendimentos agrícolas.

Quanto à utilização das terras no Estado, identificam-se as principais tendências.

³¹ Fica estabelecido para a presente pesquisa, segundo nosso entendimento, que as lavouras tradicionais são aquelas cultivadas sem o uso de máquinas e outros recursos técnicos; são aquelas destinadas especialmente para o mercado interno, como a produção básica de arroz, do feijão, da mandioca, da batata entre outras.

³² Fica estabelecido para a presente pesquisa, segundo nosso entendimento, que as lavouras comerciais são aquelas destinadas ao mercado interno (matérias-primas para a indústria) e mercado externo, como é o caso da soja, do algodão, do café, da laranja entre outras. Oliva e Giansanti (1995, p. 228) afirmam que as lavouras de exportação são consideradas mais “nobres”, isto é, dão mais lucros e contam com maiores incentivos do governo, como fornecimento de créditos a longo prazo e assistência técnica especializada. A prioridade dada às lavouras destinadas ao mercado externo refere-se ao fato de que por meio da exportação desses produtos agrícolas o país obtém uma grande parte de divisas, com as quais pode pagar suas importações e sua dívida externa. Essa observação é notória no Brasil, pois os autores citados mencionam que, “muitos países do mundo subdesenvolvido são grandes produtores de alimentos, mas para a exportação. Para o mercado interno, resta a fome. E nesse caso, o Brasil é um exemplo”.

Tabela 7 – Mato Grosso do Sul: Área em hectares no uso da terra – 1985/1996

Categorias ³³	1985	1996
Lavouras permanentes ³⁴	28.501	16.218
Lavouras temporárias ³⁵	1.874.469	1.367.494
Áreas em descanso ³⁶	195.762	118.189
Pastagens naturais ³⁷	9.658.224	6.082.778
Pastagens plantadas ³⁸	12.144.529	15.727.930
Matas naturais ³⁹	4.170.597	5.696.659
Terras inaproveitáveis ⁴⁰	1.998.952	1.348.486

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário/ 1996

Os dados apresentados na Tabela 7 mostram que a maior parte da área ocupada no Estado é composta de pastagens plantadas e naturais. Com relação às pastagens plantadas notamos a ocorrência de um aumento da área, o que pode ser justificado pelo aumento do rebanho bovino e pela redução das pastagens naturais.

A área ocupada com as lavouras permanentes apresentou, na década analisada entre os dois censos de 1985 e 1996, uma redução de 60% de uso das terras e a área ocupada com as lavouras temporárias teve uma redução de 55% das terras utilizadas. Concordamos com o Censo Agropecuário (1996, p. 33), pois no período de 1985 a 1995 houve uma “acentuada pecuarização” no Estado, em decorrência das áreas de pastagens naturais serem transformadas em pastagens plantadas para conter a demanda do rebanho bovino.

Tendo como referência os **Censos Agropecuários** de 1985 e de 1996, o Estado de Mato Grosso do Sul apresenta a seguinte condição do responsável pela exploração do

³³ As categorias representadas pela forma do uso da terra são definidas nas notas abaixo, segundo o IBGE (Censo Agropecuário/1996, p. 22).

³⁴ São culturas que não necessitam de novo plantio após a colheita, produzindo por vários anos sucessivos, como por exemplo o café, a laranja, o cacau, a uva entre outras.

³⁵ São culturas de curta duração, que necessitam de novo plantio após cada colheita, como a soja, o algodão, o milho, o trigo, o arroz, o feijão entre outras.

³⁶ As terras em descanso são geralmente utilizadas para o plantio de lavouras temporárias.

³⁷ As pastagens naturais são constituídas pelas áreas destinadas ao pastoreio do gado, sem terem sido formadas mediante o plantio.

³⁸ As pastagens plantadas abrangem as áreas destinadas ao pastoreio e formada mediante o plantio do pasto.

³⁹ As matas naturais são utilizadas como reservas florestais.

⁴⁰ As terras inaproveitáveis são formadas por áreas que não servem para a formação de culturas ou pastos, tais como: areais, pântanos, encostas íngremes, pedreiras entre outras e as áreas formadas pelas áreas ocupadas com estradas, caminhos, construções, canais de irrigação, açudes entre outros.

estabelecimento rural, apresentado nas categorias de proprietários, de ocupantes⁴¹, de arrendatários⁴² e de parceiros⁴³.

Verificam-se a seguir os dados constantes na Tabela 8 em relação às categorias na condição do produtor pelo uso da terra.

Tabela 8 – Mato Grosso do Sul: Estabelecimentos explorados por condição do produtor e área total da terras 1985/ 1996

Condição do produtor	1985		1996	
	Estabelecimentos (%)	Área (ha)	Estabelecimentos (%)	Área (ha)
Proprietário	70,2	29.259.268	84,0	29.611.881
Arrendatário	12,0	1.246.404	6,0	1.002.172
Parceiro	5,0	132.694	1,0	129.534
Ocupante	12,8	470.448	9,0	199.186

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário de 1985 e 1996

Em relação à Tabela 8, pode-se constatar, entre 1985 e 1995, que o número de estabelecimentos geridos por proprietários apresenta um aumento de 20%. Segundo o **Censo Agropecuário** (1996, p. 31), isso ocorreu devido às mudanças nas categorias de arrendatários e de ocupantes. No período em estudo, essas duas categorias diminuíram, ocasionando um aumento na categoria de proprietários.

A redução do número de arrendatários em torno de 50% e a de ocupantes em 30% se deu por razões distintas. No caso de arrendatários⁴⁴, de acordo com o **IBGE** (1996, p.31), essa categoria teve grande participação no início da expansão de agricultura comercial moderna no Estado, principalmente com agricultores oriundos do Sul do país. Ao chegarem a Mato Grosso do Sul, arrendavam grandes fazendas de proprietários locais, geralmente de pecuária

⁴¹São aqueles que estão com a posse da terra, mas não possuem o documento da propriedade.

⁴²Produtores que alugam terras de um estabelecimento rural, por um determinado tempo e mediante o pagamento de uma quantia fixa em dinheiro ou sua equivalência em produtos a serem obtidos.

⁴³São aqueles que trabalham nas terras de outros, a quem pagam, com a metade da produção, denominados meeiros, ao dono da terra ou pode ser ainda a terça parte da produção. Os parceiros não são empregados do proprietário das terras, pois não possuem nenhum vínculo empregatício. São em geral trabalhadores pobres, que produzem em bases familiares. Em Mato Grosso do Sul, o número de parceiros é insignificante, não aparece nos dados estatísticos de âmbito estadual.

⁴⁴ O arrendatário é aquele que não investe inicialmente na compra da terra. Primeiro utiliza a terra de terceiros para produzir, e com o lucro da produção, torna-se posteriormente proprietário. Portanto, o arrendatário explora a terra alheia e acumula o lucro individual sobre a produção.

extensiva, para o cultivo da soja, do milho e do arroz. Com o tempo, esses arrendatários foram comprando a terra onde trabalhavam e tornando-se proprietários.

Em relação aos ocupantes, a sua diminuição, de 1985 para 1995, é justificada pelo **Censo Agropecuário** (1996, p. 32) como resultado, em grande parte, do processo de consolidação da posse da terra no Estado. Assim, os ocupantes tiveram sua situação regularizada.

Com referência à categoria parceiro, ocorreu uma redução de 80% no número de estabelecimentos.

Com relação à quantidade de estabelecimentos rurais no Estado de Mato Grosso do Sul, o **Censo Agropecuário** de 1985 registrou 54.631 estabelecimentos e o de 1996 registrou 49.423 estabelecimentos. Portanto, houve uma redução no número de estabelecimentos rurais.

De acordo com a Tabela 9, podemos verificar a porcentagem do números de estabelecimentos rurais e a quantidade da área também em porcentagem.

Tabela 9 – Mato Grosso do Sul: Proporção do número e da área dos estabelecimentos, por grupos de área total - 1975⁴⁵ /1995

Grupos de área total (hectares)	Proporção do nº de estabelecimentos (%)		Proporção da área dos estabelecimentos (%)	
	1975	1995	1975	1995
Menos de 10	38,5	18,6	0,4	0,1
De 10 a menos de 100	36,0	36,1	2,2	2,1
De 100 a menos de 1.000	16,8	31,3	12,3	19,4
De 1.000 a menos de 10.000	7,8	13,2	45,1	53,9
Mais de 10.000	0,9	0,8	40,0	24,5

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário/ 1996

De acordo com a Tabela 9, ocorreram mudanças na distribuição dos estabelecimentos agropecuários em Mato Grosso do Sul. As principais observadas foram: a elevada redução no número e na área das pequenas propriedades, ou seja, os estabelecimentos com menos de 10 hectares em 1975 representavam 38,5% do total e detinham 0,4% da área em estabelecimentos; em 1995, o número de estabelecimentos com menos de 10 hectares declinou para 18,6% e também reduziu sua área para 0,1%.

⁴⁵O IBGE justifica que a escolha do ano 1975 e não o ano de 1985 para a evolução em 1995, é devido à ausência de intervenções redistributivas radicais, as mudanças de ordem fundiária levam tempo para se materializarem.

No grupo de área de 10 a menos de 100 hectares, a proporção do número e da área dos estabelecimentos agropecuários praticamente manteve a mesma quantidade entre o período de 1975 a 1995.

Com relação à Tabela 9, o grupo com a área de 100 a menos de 1.000 hectares, no período entre os dois **Censos Agropecuários/1975-1995**, apresentou significativa expansão. O número dos estabelecimentos que em 1985 era de 16,8% passou para 31,3% em 1995. A mesma expansão ocorreu no aumento da área que, em 1985, detinha 12,3%, em 1995, passou para 19,4%.

Nas áreas de 1.000 a menos de 10.000 hectares registrou-se um aumento no número de estabelecimentos no período de 1975 a 1995, de 7,8% para 13,2%. Também a proporção da área dos estabelecimentos, no mesmo período citado, aumentou de 45,1% para 54%.

Os estabelecimentos acima de 10.000 hectares no período analisado apresentou pequena queda na quantidade, de 0,9 em 1975 para 0,8. Com relação à sua área, a redução foi mais significativa: em 1975 detinha 40% da área e caiu para 24,5% em 1995.

Em relação aos dados apresentados podemos dizer que, em Mato Grosso do Sul, no período entre 1975 a 1995, ocorreu a concentração do número dos estabelecimentos e também da área desses estabelecimentos nos grupos de 100 a menos de 1.000 hectares e de 1.000 a menos de 10.000 hectares.

Segundo o **Censo Agropecuário** (1996, p. 31), o aumento do número dos estabelecimentos desses grupos foi “às custas de forte redução no grupo de estabelecimentos com menos de 10 hectares; e as proporções de área total se ampliaram graças à forte redução na área dos estabelecimentos com mais de 10.000 hectares”.

Para designar a propriedade rural há duas definições concebidas, a de “estabelecimento agropecuário”⁴⁶, utilizada pelo IBGE e a de “imóvel rural”⁴⁷ utilizada pelo INCRA.

Quanto à classificação feita pelo INCRA sobre a dimensão dos estabelecimentos agropecuários, é baseada em módulos. Nesse caso, os imóveis rurais podem ser dimensionados em módulos rurais⁴⁸ ou módulos fiscais⁴⁹.

⁴⁶ Definido pelo IBGE como “todo terreno de área contínua, independente do tamanho ou situação (urbana ou rural), formado de uma ou mais parcelas, subordinado a um único produtor, onde se processe uma exploração agropecuária.

⁴⁷ Segundo o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, o Estatuto da Terra (1964, p. 19), imóvel rural é definido como “o prédio rústico de área contínua, qualquer que seja a sua localização, que se destine à exploração agrícola, pecuária, extrativa vegetal ou agroindustrial, quer através de planos públicos de valorização, quer através de iniciativa privada”.

⁴⁸ Em 1964, por meio do Estatuto da Terra (p. 19), foi feita uma classificação das propriedades de acordo com suas dimensões, tendo por base a noção de módulo rural. Segundo o INCRA, módulo rural é “uma área

A classificação utilizada pelo INCRA está baseada em módulo fiscal. Cada módulo corresponde a 30 hectares, considera-se minifúndio o imóvel rural inferior a um módulo fiscal (menos de 30 ha); a pequena propriedade é a área compreendida entre um a quatro módulos fiscais (de 30 a 120 ha); a média propriedade abrange de quatro módulos a quinze módulos fiscais (de 120 a 450 ha) e finalmente, a grande propriedade compreende acima de quinze módulos fiscais (acima de 450 ha). Essa classificação foi adotada pelo INCRA, na Lei nº 8.629/93, artigo 4º.

A Tabela 10 mostra a classificação atual dos imóveis rurais de Mato Grosso do Sul.

Tabela 10 – Mato Grosso do Sul: Imóveis rurais e área, de acordo com a dimensão das propriedades baseadas em módulos rurais – 2001

Classificação em módulo fiscal	Imóveis (%)	Área (%)
Minifúndio – inferior a um módulo fiscal	40,6	1,8
Pequena propriedade – até 4 módulos fiscais	21,8	4,2
Média propriedade – de 4 a 15 módulos fiscais	21,1	16,2
Grande propriedade – mais de 15 módulos fiscais	16,5	77,8

Fonte: INCRA – Sistema Nacional e Cadastro Rural/ 2001

Os dados constantes na Tabela 10 mostram que as propriedades maiores representam o menor número de imóveis e ocupam a maior parte da área do Estado de Mato Grosso do Sul, em detrimento das propriedades menores, que ocupam uma ínfima área e constituem o maior número de imóveis, revelando assim a tendência concentradora da grande propriedade rural nas mãos de um número reduzido de proprietários.

Para situarmos a tendência do Brasil em relação à dimensão e à área das propriedades rurais, os dados correspondentes são apresentados na Tabela 11 a seguir.

explorável por um conjunto familiar equivalente a quatro pessoas adultas, correspondendo a mil jornadas anuais, absorvendo toda a força de trabalho em face do nível tecnológico adotada naquela posição geográfica e, conforme o tipo de exploração”. A partir do Estatuto, o conceito latifúndio passou a ser definido em duas situações: a) latifúndio por dimensão: todo imóvel com área superior a 600 vezes o módulo rural médio fixado pela região. b) latifúndio por exploração: todo imóvel cuja dimensão não exceda aquela admitida como máxima pela empresa rural, tendo área igual ou superior à dimensão do módulo da região, mas que seja mantida inexplorada em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do meio, com fins especulativos, ou que seja deficiente ou inadequadamente explorada, de modo a violar-lhe a classificação como empresa rural.

⁴⁹ Para o INCRA é a definição em hectares dos imóveis rurais e apresenta variação em cada município de acordo com as condições físicas de cada região.

Tabela 11 – Brasil: Dimensão das propriedades e área em porcentagem baseadas em módulos rurais – 1996

Classificação	Imóveis (%)	Área (%)
Minifúndio	62,2	7,9
Pequena propriedade	26,9	15,5
Média propriedade	8,0	19,9
Grande propriedade	2,8	56,7

Fonte: INCRA – Sistema Nacional de Cadastro Rural - Atlas Fundiário Brasileiro/1996

É confirmada a tendência concentradora da grande propriedade em detrimento da pequena propriedade ocorre no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, embora os dados do INCRA sejam baseados em módulos rurais dos imóveis rurais (Brasil) e os dados do IBGE são baseados na dimensão dos estabelecimentos rurais (Mato Grosso do Sul).

O Estado de Mato Grosso do Sul, além de ser caracterizado como o “Estado do boi”, recebe também a conotação de “Estado do latifúndio”⁵⁰, como decorrência de sua estrutura fundiária⁵¹, conforme dados apresentados na Tabela 10 e na Tabela 11.

3. Perfil das atividades primárias dos municípios pesquisados

Ao traçarmos o perfil das atividades relacionadas com o desenvolvimento da agropecuária nos municípios escolhidos para a pesquisa, Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste, iniciamos com a descrição das regiões selecionadas, tomando como referência os dados do **Censo Agropecuário** de 1996 e do **Banco de Dados do Estado-MS** de 1999⁵² da Secretaria Estadual de Planejamento e de Ciência e Tecnologia.

⁵⁰ Termo usado para designar as grandes propriedades, ou seja, aquelas com mais de 1.000 hectares, foi um conceito criado a partir da elaboração do Estatuto da Terra em 1964. Porém, segundo informação do INCRA, esse termo não é mais usado para tal designação, utiliza-se somente grande propriedade.

⁵¹ Refere-se à forma como as propriedades agrárias de uma área ou região estão organizadas em relação ao seu número e tamanho.

⁵² A Secretaria Estadual de Planejamento e de Ciência e Tecnologia em 1999 denominava-se Secretaria Estadual de Finanças, Orçamento e Planejamento, em que faz parte o Banco de Dados do Estado de MS.

3.1 Chapadão do Sul (Anexo 2, p. 148)

É um município considerado novo, pois foi criado em 1987. Porém, o povoamento foi iniciado a partir de 1973 com a chegada das primeiras famílias oriundas do Sul do país, denominando a região de Chapadão dos Gaúchos. A intensificação do fluxo de sulistas para a região se deu em virtude do interesse nas terras com preços acessíveis para a compra e a existência de uma topografia adequada para a lavoura mecanizada. Segundo dados do **Perfil do Município de Chapadão do Sul** (1989, p. 18), o relevo do município é compreendido por cerca de um terço de planalto totalmente mecanizável e o restante é formado de áreas baixas, levemente onduladas.

Com a criação e a emancipação política ocorrida em 27 de outubro de 1987, o nome do município passou a ser Chapadão do Sul.

Pertence à microrregião de Cassilândia, ocupa uma área de 3.850,7 Km, não possui distritos e está a 331 Km da capital.

De acordo com dados do **Censo Agropecuário** de 1996⁵³, as atividades agropecuárias de Chapadão do Sul ocupam 73% da área do município e possui 379 estabelecimentos, distribuídos segundo dimensão na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12 – Chapadão do Sul: Quantidade de estabelecimentos agropecuários por dimensão em hectare- 1996

Dimensão em hectares	Quantidade das propriedades (%)
Menos de 10	0.5
De 10 a menos de 100	27.2
De 100 a menos de 1.000	49,0
De 1.000 a menos de 10.000	22.5
Mais de 10.000	0.8

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário/1996

⁵³ O município de Chapadão do Sul foi criado em 1987 e o censo agropecuário de 1996 é o primeiro a apresentar dados relacionados à dimensão e à quantidade dos estabelecimentos rurais.

De acordo com a Tabela 12, verificamos o predomínio das propriedades de 100 a 1.000 hectares no município de Chapadão do Sul.

A Tabela 13 apresenta o desempenho da produção agrícola do município.

Tabela 13 – Chapadão do Sul: Principais produtos agrícolas em produção por toneladas e área colhida por hectare – 1989/ 1999

Culturas	1989 **		1996		1999	
	Produção	Área	Produção	Área	Produção	Área
Soja	235.200	98.000	168.000	90.000	216.000	80.000
Milho	53.760	11.200	191.400	34.000	237.500	37.500
Algodão	-	-	2.306	854	30.563	12.500
Arroz	2.376	3.300	1.800	1.500	2.880	1.200
Feijão	107	180	54	90	936	975
Mandioca	-	150	1.500	100	1.500	100
Sorgo	-	-	-	-	9.750	6.500
Banana *	-	-	-	-	30	25

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário/1996 e Banco de Dados do Estado – MS/ 1999

* mil cachos

** O município foi criado em 1987

Podemos observar pela Tabela 13 o índice de produtividade obtida, como por exemplo, o milho que triplicou sua área de cultivo e apresentou uma produção quase cinco vezes maior. A expansão da lavoura do milho em Chapadão do Sul, registrando um aumento de produção de 340% no período. O algodão também expressa uma elevada produtividade em um período relativamente curto, de 1996 a 1999.

O município teve seu desenvolvimento econômico pautado primeiro no cultivo da soja. Embora sua produção seja importante atualmente, em 1999 registrou uma queda de 9% em relação ao início de seu cultivo em 1989.

A lavoura do arroz apresentou uma redução na produção e o feijão, embora sua produção não seja grande, apresentou um aumento de 800% entre 1989 a 1999, isto é, seu cultivo aumentou cerca de oito vezes.

Em 1999 registra-se o cultivo do sorgo no município e a partir de 2001 o cultivo do girassol.

O destaque na atualidade é o cultivo do algodão herbáceo. De acordo com os produtores entrevistados, a lavoura começou a ser produzida em 1994/1995. Conforme

referência desses produtores, o motivo de iniciarem o cultivo do algodão em Chapadão do Sul foi devido à doença do nematóide na soja. O interesse no plantio do algodão era em virtude de o clima e solo do município apresentarem condições propícias. A partir de 1997, a produção do algodão aumentou em 50% e segue a tendência de expansão da lavoura.

A expansão da lavoura do algodão⁵⁴ é apresentada segundo dados da **Produção Agrícola Municipal** (2001, p. 3) com uma produção de 41.340 toneladas em 2000, representando um aumento de 36% em relação ao ano de 1999.

Em relação aos demais municípios do Estado, Chapadão do Sul ocupa o 2º lugar na produção do algodão herbáceo e o município contribui para que o Estado de Mato Grosso do Sul ocupe o 4º lugar em relação aos demais Estados brasileiros, de acordo com **Informações Básicas dos Municípios** (2001, p. 15).

O reconhecimento da qualidade do algodão no município se deu com a premiação do produtor Alberto Schlatter, concedida pela Associação Brasileira da Indústria Têxtil, no evento da *Abit Fashion Brasil 2002*, em São Paulo, quando recebeu o troféu de melhor “Fornecedor de Algodão” do ano de 2002 no Brasil. O produtor Alberto Schlatter também está classificado entre os dez maiores produtores de algodão⁵⁵ do país⁵⁶.

O município conta com o apoio da Fundação Chapadão, instituição mantida pelo governo estadual, composta por profissionais especializados no ramo da agricultura, os quais vêm desenvolvendo pesquisas para uma melhor qualidade e produtividade no cultivo das lavouras na região e no Estado.

Embora a pecuária não seja uma atividade de destaque em Chapadão do Sul, alguns de seus números são apresentados na Tabela 14.

⁵⁴ Destacamos a expansão do cultivo do algodão por ser o principal produto agrícola cultivado no município e apresentar destaque no *ranking* estadual em relação aos demais municípios.

⁵⁵ Apenas para entendimento, segue-se uma observação sobre as mudanças que têm caracterizado a produção do algodão no Brasil nas últimas três décadas, segundo assunto analisado em reportagem pela revista *Produtor Rural* (dez., 2001). Nas décadas de 1970 e 1980, a cotonicultura caracterizava-se por um processo produtivo predominantemente familiar, notadamente na região Sudeste, geralmente em pequenas e médias propriedades, com grande absorção de mão-de-obra temporária e lavouras com baixa produtividade. A crise da lavoura, em meados de 1980, propagou-se devido a fatores como a introdução de pragas, mudanças na política de crédito rural, incapacidade técnica e econômica dos pequenos produtores, abandono da atividade do plantio pelos pequenos produtores, intervenções governamentais (pacotes econômicos e restrição à exportação) e a desregulamentação do comércio exterior. As conseqüências dessa crise reduziram as áreas cultivadas e a exclusão dos produtores familiares na produção do algodão. A partir dos anos de 1990, a cotonicultura empresarial de grande escala começa a ser desenvolvida no cerrado do Centro-Oeste, com perspectiva de grande expansão e modernização na produção.

⁵⁶ *Jornal Correio do Estado – Rural*, Campo Grande, 27/ 05/ 2002, p. 3.

Tabela 14 – Chapadão do Sul: Números de cabeças do rebanho da pecuária – 1990/ 1999

Descrição	1990 (*)	1996	1999
Bovinos	175.810	219.624	205.103
Suínos	9.680	10.017	11.602
Ovinos	920	4.048	4.324
Equínos	3.240	2.862	3.119
Aves	43.900	51.000	48.000

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário/ 1996 e Banco de Dados do Estado – MS/ 1999

(*) O município foi criado em 1987.

Com relação à Tabela 14, a criação de bovinos, suínos, aves e equínos mantém a sua produção. Porém, o rebanho que teve variação foi o de ovinos, o qual registrou um aumento de número de cabeças de 35% no período de 1990 a 1999.

O município conta ainda com a estrada de ferro denominada Ferronorte⁵⁷ – Ferrovias do Norte S/A (Figura 1, p. 169) que, de acordo com a Revista Produtor Rural (dez. 2001, p. 35), é uma ferrovia que está sendo construída para facilitar o escoamento da produção de grãos da região Centro-Oeste até o porto de Santos. A passagem da Ferronorte em Chapadão do Sul ocorreu concomitantemente com a expansão da lavoura do algodão.

Conforme informação obtida na Secretaria de Agricultura do município, a Ferronorte liga o terminal rodoferroviário de Chapadão do Sul ao Porto Intermodal de Aparecida do Taboado (MS), um percurso de 230 Km, da hidrovía Tiête-Paraná. A mesma Ferronorte interliga-se com a malha ferroviária do país, em bitola larga, e alcança o Porto Marítimo de Santos.

⁵⁷ De acordo com a Revista Produtor Rural (dez. 2001, p. 35), atualmente, a Ferronorte possui 62 locomotivas diesel-elétrica, 50 locomotivas 4.400 HP de potência, 1.897 vagões com capacidade de 100 toneladas úteis, 6 plataformas e 900 graneleiros de aço carbono. Até o momento, sua construção concluída está no município de Alto Araguaia, no Estado de Mato Grosso. O esboço do projeto da Ferronorte conta com um trajeto para ligar as hidrovias da região Norte do país, passando por Cuiabá, Mato Grosso, e se estende até Porto Velho, no estado de Rondônia, interligando o percurso fluvial Madeira-Amazonas.

3.2 São Gabriel do Oeste (Anexo 3, p. 149)

O município teve origem a partir de um povoado de fazenda com a construção da rodovia Campo Grande-Cuiabá, segundo dados do **Perfil do Município de São Gabriel do Oeste** (1989, p. 1). As primeiras famílias a se estabelecerem na região eram oriundas do Sul do país, atraídas pelo valor baixo da terra e relevo de topografia plana, tendo como objetivo ocupar a fronteira agrícola⁵⁸, que se encontrava em franca expansão rumo ao Centro-Oeste. A vegetação do cerrado, em solo de topografia mais ou menos plana, favorecia o desmatamento e possibilitava o cultivo de lavouras. No caso, a preferência foi pela soja. O número de migrantes foi aumentando na região, vindo então a constituir-se o distrito de São Gabriel, pertencente ao município de Camapuã. Posteriormente, em 1980, ocorreu a emancipação política e a elevação à categoria de município, passando a denominar-se São Gabriel do Oeste.

São Gabriel do Oeste pertence à microrregião do Alto Taquari, ocupa uma área de 3.854,4 Km, possui dois distritos: Areado e Ponte Vermelha e está a 141 Km da capital.

Em São Gabriel do Oeste, o **Censo Agropecuário/1996** detectou que as atividades agropecuárias ocupam 70% da área do município, se distribuem por cerca de 636 estabelecimentos, como se pode ver na Tabela 15.

⁵⁸ Ao nos referirmos sobre a fronteira agrícola no país, estamos nos referindo à expansão do capitalismo no campo e, ao mesmo tempo, à recriação capitalista nas áreas de fronteira agrícola. Nesse processo, os movimentos migratórios tornam-se as expressões evidentes. Assim, para Martins (1995, p. 130), essa migração não é um simples ato acidental na vida das pessoas, mas um processo de acomodação do capitalismo agrário. De acordo com esse autor (1995, p. 114), “a frente de expansão é o movimento social que se desenrola naquele espaço móvel que se situa entre o território já ocupado empresarialmente, por grandes fazendas, por uma agricultura organizada em bases modernas, por cidades, por uma infra-estrutura de circulação já determinada pela produção e comercialização da mercadoria, que é a frente pioneira”. A questão temática sobre a expansão da fronteira agrícola no Brasil produziu importantes estudos e trabalhos publicados como: IANNI, Octávio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1981; BECKER, Bertha K. **Amazônia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998; MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**. São Paulo: Hucitec, 1980; MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997; MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Petrópolis: Vozes, 2002; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos**. Campinas: Papyrus, 1987; PERDIGÃO, Francinete e BASSEGIO, Luiz. **Migrantes amazônicos**. São Paulo: Loyola, 1992; SCHAEFER, José Renato. **As migrações rurais e implicações pastorais**. São Paulo: Loyola, 1985; SOUZA, Itamar. **Migrações internas no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980; VALIM, Ana. **Migrações: da perda da terra à exclusão social**. 4ª ed. São Paulo: Atual, 1996.

Tabela 15 – São Gabriel do Oeste: Quantidade de estabelecimentos agropecuários de acordo com a sua dimensão em hectare – 1996

Dimensão em hectares	Quantidade das propriedades (%)
	1996
Menos de 10	3.9%
De 10 a menos de 100	27.5%
De 100 a menos de 1.000	50.3%
De 1.000 a menos de 10.000	18.1%
Mais de 10.000	0.2%

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário/ 1996

Na Tabela 15 não estão incluídas as 132 propriedades do Assentamento Campanário, destinado à reforma agrária. Os lotes do assentamento variam de 15 a 30 hectares cada um. As propriedades estão entre as de 100 a 1.000 hectares no município de São Gabriel do Oeste.

A Tabela 16 a seguir apresenta a produção agrícola do município.

Tabela 16 – São Gabriel do Oeste: Principais produtos agrícolas obtidos por toneladas e produção obtida e área por hectares – 1985/ 1999

Culturas	1985		1996		1999	
	Produção	Área	Produção	Área	Produção	Área
Soja	280.800	130.000	283.344	118.120	297.000	110.000
Milho	36.000	10.000	94.800	28.500	108.000	39.000
Arroz	4.200	4.200	756	410	1.800	700
Feijão	150	250	1.225	1.000	1.506	1.300
Mandioca	4.000	200	-	-	360	30
Sorgo	-	-	2.700	1.500	14.400	8.000
Banana *	-	-	-	-	12	8
Trigo	120	160	1.440	2.000	3.000	2.000

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário/ 1985-1996 e Banco de Dados do Estado – MS/ 1999

* mil cachos

Os dados constantes na Tabela 16 permitem observar que a lavoura da soja é destaque no município.

A expansão da lavoura da soja⁵⁹ é apresentada segundo dados da **Produção Agrícola Municipal** (2001, p. 22) com uma produção de 311.000 toneladas em 2000, registrando um aumento de 5% no ano 2000 na produção em relação ao ano de 1999 e, em uma área menor que a de 1985.

O cultivo do milho apresentou um crescimento da produção em torno de 200%, de 1985 a 1999, e também aumento da área plantada. Com o desenvolvimento da suinocultura no município, o aumento da produção do milho é justificada pela fabricação de ração utilizada nas granjas para alimentação dos animais.

O sorgo aparece a partir de 1996 e até o ano de 1999 teve um crescimento de 400%. Também o trigo, no período de 1985 a 1999, apresenta uma expansão de 2.500% na produção, ou seja, cresceu cerca de 25 vezes.

O arroz teve uma redução na produção e na área plantada e o feijão, embora cultivado em pequena quantidade, demonstra um sensível aumento tanto na produção quanto na área cultivada.

O desempenho da pecuária é mostrado na Tabela 17.

Tabela 17 – São Gabriel do Oeste: Números de cabeças do rebanho da pecuária – 1985/ 1999

Especificação	1985	1996	1999
Bovinos	118.180	190.351	198.996
Suínos	7.029	63.012	60.414
Eqüinos	3.195	3.080	3.294
Ovinos	692	4.900	5.173
Aves	50.556	71.000	73.000

Fonte: IBGE - Censo Agropecuário/1985-1996 e Banco de Dados do Estado – MS/ 1999

Os dados apresentados na Tabela 17, no período de 1985 a 1999, mostram que o rebanho eqüino se manteve estável quanto a sua criação; em relação à criação de aves teve o aumento de 25%; a de ovinos expandiu 700% , ou melhor, aumentou sete vezes e o rebanho de bovinos expandiu 68%. Em relação à pecuária de leite, o município possui dois laticínios que beneficiam a produção local.

⁵⁹ Destacamos a expansão da lavoura da soja por ser a principal lavoura cultivada no município e apresentar destaque no *ranking* estadual em relação aos demais municípios.

O destaque, porém, é para o rebanho de suínos, registrando de 1985 a 1999 um significativo aumento, em torno de 750%, isto é, quase oito vezes. Atualmente, o município conta com 28 granjas instaladas e com mais de 6.000 matrizes. De acordo com dados da **Produção da Pecuária Municipal** (2001, p. 2), o município tem 68.083 cabeças de rebanho suíno⁶⁰ no ano 2000 e apresentou um crescimento de 7,5% em relação ao ano de 1999.

Na região está instalada a Cooperativa Agropecuária de São Gabriel do Oeste – COASGO, voltada para a atividade da suinocultura comercial, a qual é filiada à Cooperativa Central Oeste Catarinense – Coopercentral, mais conhecida como Frigorífico Aurora⁶¹.

De acordo com a entrevista realizada com o supervisor, a Coopercentral atua no município desde 1996 e apresenta um crescente número de abate de suínos. Entretanto, apenas 40% dos suínos abatidos pela empresa são produzidos no próprio município. Os outros 60% provêm de outras regiões, principalmente do Estado de Mato Grosso.

São Gabriel do Oeste destaca-se no Estado por ocupar o 1º lugar na pecuária de suinocultura e na produção de soja. Com isso, o município contribui para que Mato Grosso do Sul, em relação aos demais Estados brasileiros, ocupe o 5º lugar na produção da soja e o 13º na criação de suínos, conforme **Informações Básicas dos Municípios** (2001, p. 15).

Ao fazermos a análise dos municípios, notamos que, de certa forma, todos foram incorporados pela expansão recente de fronteira agrícola no país, cujo processo provocou a migração de produtores, principalmente do Sul, e trabalhadores rurais para novas áreas de povoamento. O desenvolvimento agropecuário dessas áreas é reflexo do transbordamento da economia rural do Sudeste e do Sul do Brasil, motivado por terras de baixo custo, condições favoráveis de clima e solo e políticas de incentivos agrícolas estimuladas pelo Estado.

4. Relações de trabalho no campo dos municípios pesquisados

Após expormos as atividades primárias dos municípios de Chapadão do Sul e de São Gabriel do Oeste, coletamos dados mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas

⁶⁰ Destacamos a expansão da suinocultura em São Gabriel do Oeste por ser o maior criador de suínos em relação aos demais municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

⁶¹ O supervisor do Frigorífico Aurora expressou-nos em entrevista a expectativa positiva no município com a pecuária da suinocultura.

(Anexo 4, p. 150) e observações nas propriedades, levando em consideração o grau de tecnologia incorporado na produção e as relações de trabalho estabelecidas.

Estão apresentados no Quadro 1 dados das propriedades que foram visitadas quanto ao número, a distância do centro urbano, a dimensão em hectares e as atividades econômicas desenvolvidas no município de Chapadão do Sul.

Quadro 1 – Chapadão do Sul: Propriedades onde foram realizadas as entrevistas- 2001

Nº de propriedades	Distância da sede urbana (Km)	Atividades Agropecuárias desenvolvidas	Dimensão (ha)
Prop. 1	8	Soja, algodão, milho e pecuária bovina	4.300
Prop. 2	10	Soja, algodão, milho e sorgo	1.691
Prop. 3	15	Soja, algodão, milho e girassol	1.972
Prop. 4	12	Algodão e soja	1.500
Prop. 5	5	Milho e soja	950
Prop. 6	4	Milho e soja	280
Prop. 7	30	Soja, algodão e milho	1.800
Prop. 8	11	Soja, algodão e milho	12.190
Prop. 9	25	Soja, algodão e milho	30.694
Prop. 10	40	Soja, milho e sorgo	1.060
Prop. 11	18	Algodão e soja	7.380

Fonte: Entrevista realizada pela autora/ 2001

Com relação ao Quadro 1, verificamos que a maioria das propriedades em Chapadão do Sul, contempladas na pesquisa, estão na faixa de dimensão de 1.000 a 10.000 hectares, correspondente a 22,5% das propriedades, conforme consta na Tabela 12.

Observamos, também, que nenhuma propriedade cultiva apenas um tipo de lavoura temporária, geralmente utilizam o trio algodão-soja-milho.

No Quadro 2, a seguir, estão os dados referentes às propriedades visitadas no município de São Gabriel do Oeste.

Quadro 2 – São Gabriel do Oeste: Propriedades onde foram realizadas as entrevistas- 2001

Nº de propriedades	Distância da sede urbana (Km)	Atividades Agropecuárias desenvolvidas	Dimensão (há)
Prop. 1	19	Soja e milho	400
Prop. 2	17	Soja e milho	355
Prop. 3	22	Soja, milho e trigo	570
Prop. 4	15	Soja, milho e pecuária bovina	1.800
Prop. 5	4	Soja e pecuária suína	70
Prop. 6	8	Soja e pecuária suína	100
Prop. 7	6	Soja, milho e pecuária suína	210
Prop. 8	3	pecuária suína	10
Prop. 9	11	pecuária suína	50

Fonte: Entrevista realizada pela autora/ 2001

Quanto ao Quadro 2, notamos que as propriedades visitadas para a pesquisa estão na faixa da dimensão de 100 a 1.000 hectares, correspondente a 50,3% das propriedades do município, seguida pela dimensão de 10 a 100 hectares, correspondente a 27,5% das propriedades, conforme dados apresentados na Tabela 15.

Foram totalizadas vinte entrevistas nas propriedades visitadas, sendo onze em Chapadão do Sul e nove em São Gabriel do Oeste.

Para retratar a situação atual sobre as categorias de condição do produtor, nos municípios que fazem parte desta pesquisa, são apresentados os dados na Tabela 18.

Tabela 18 – Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Condição do produtor nos estabelecimentos rurais – 1996

Municípios	Condição do produtor			
	Proprietário	Arrendatário	Parceiro	Ocupante
Chapadão do Sul	89%	10%	0,5%	0,5%
São Gabriel do Oeste	88%	11%	0,5%	0,5%

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário/ 1995-1996

Os dados apresentados nos permitiram observar que tanto em Chapadão do Sul como em São Gabriel do Oeste, a porcentagem de parceiros e ocupantes é ínfima, o que revela nesses municípios a incorporação da expansão da fronteira capitalista, voltada para investimentos de médio e grande porte, o que não conduz à condição de ocupantes e parceiros.

Em relação à categoria de arrendatários, ambos os municípios apresentam números semelhantes. Porém, de acordo com os entrevistados, proprietários e administradores, no início do desenvolvimento econômico da região, esses arrendatários eram numerosos, pois arrendavam a terra com o objetivo de primeiro explorar e lucrar com a produção; depois, tornar-se proprietários, por isso, a categoria proprietário com 89% em Chapadão do Sul e 88% em São Gabriel do Oeste, mostrando a predominância dessa categoria.

Com referência aos municípios estudados, a relação de trabalho é o assalariamento, isto é, os trabalhadores não possuem os meios de produção, vêem transformada sua força de trabalho em mercadoria, sujeitando-se a vendê-la por um salário pago pelo proprietário da terra. Os trabalhadores assalariados podem ser temporários⁶² e trabalhadores assalariados permanentes⁶³.

Quanto ao número de trabalhadores nas propriedades dos municípios pesquisados, ao analisar os dados coletados em Chapadão do Sul em relação ao Quadro 1, notamos que as propriedades 3, 4, 7, 8, 9 e 11 utilizam mais trabalhadores permanentes, variando de 8 a 46 e quantidade menor dos temporários, de 2 a 16 trabalhadores. As propriedades 2, 5, 6 e 10 apresentaram números equivalentes de trabalhadores, de 3 a 8 entre permanentes e temporários. A exceção foi a propriedade 1, que apresentou 32 trabalhadores temporários e 23 permanentes.

No município de São Gabriel do Oeste, referente ao Quadro 2, verificamos que propriedades que se dedicam exclusivamente à pecuária suína não utilizam mão-de-obra temporária, apenas trabalhadores permanentes, como a propriedade 8, que utiliza 16 trabalhadores permanentes, e a propriedade 9, com 28 trabalhadores. Porém, nas propriedades conjugadas com soja e suínos, como a 5 e a 6, utilizam de 7 a 10 trabalhadores permanentes e nenhum temporário; já a propriedade 7 utiliza 8 trabalhadores permanentes e 3 temporários.

⁶²Assalariados temporários são os empregados pelas grandes fazendas apenas em épocas de maior necessidade da mão-de-obra, principalmente em colheita, capinação e roçado de pasto.

⁶³Assalariados permanentes são os empregados que recebem salários e normalmente trabalham para os grandes proprietários de terras.

Podemos observar, nas demais propriedades pesquisadas em São Gabriel do Oeste, que o número de trabalhadores permanentes varia de 3 a 6 e o de temporários de 3 a 5 trabalhadores, conforme a coleta de dados das propriedades 1, 2, 3 e 4 do Quadro 2.

Fazendo a relação do número de hectares das propriedades pesquisadas com o número de trabalhadores permanentes e temporários, temos cerca de um trabalhador para cada 500 hectares.

Explicitando melhor como se dá essa relação nas áreas destinadas à lavoura de soja ou do algodão, notamos que são contratados trabalhadores para um período de dois a três meses ao ano. Portanto, a relação estabelecida é a de contrato temporário. No caso, é o trabalhador sazonal, com grande oferta de mão-de-obra, recrutado para a capinação manual do mês de abril ao mês de junho.

Das propriedades pesquisadas no total de vinte, apenas sete possuem dormitórios e refeitório para os trabalhadores temporários. Esses trabalhadores estão longe da família e são provenientes de outros Estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná e alguns da região Nordeste. Quando terminam a “empreita”, retornam aos lugares de origem e, se forem moradores do local, vão procurar trabalho em outras propriedades.

Os trabalhadores permanentes das propriedades agrícolas, que são os operadores de máquinas, gerentes, chefes de turmas e serviços gerais têm residência gratuita (Figura 2, p. 169). São beneficiados com o leite e a carne e, em algumas propriedades, têm participação nos lucros. Na propriedade 1 de Chapadão do Sul o gerente disse que “os trabalhadores recebem uma gratificação em dinheiro no final da colheita”. Porém, esse tipo de trabalhador constitui um grupo reduzido, cerca de 10% do contingente. Geralmente o tempo de permanência desses trabalhadores é de três anos ou mais na propriedade.

5. Incorporação de tecnologia na produção

5.1 Na agricultura⁶⁴

O relato da incorporação de tecnologia na produção agrícola, neste estudo, refere-se à produção do algodão desenvolvida no município de Chapadão do Sul e à lavoura da soja desenvolvida em São Gabriel do Oeste.

⁶⁴ A escolha dos produtos agrícolas da soja e do algodão baseou-se nos critérios de que essas produções são destaques no âmbito estadual e nacional e também por incorporar na produção uma tecnologia avançada. Porém, ao relatarmos a pesquisa do cultivo do algodão em Chapadão do Sul e da soja em São Gabriel do Oeste inserida no item “Agricultura”, justifica-se por ambas as produções apresentarem semelhanças no modo de produzir tanto em relação ao processo de trabalho como a incorporação de tecnologia.

De acordo com as entrevistas realizadas nas áreas cultivadas por lavouras tanto em Chapadão do Sul quanto em São Gabriel do Oeste, verificamos que cerca de 80% das propriedades, ou seja, 16 das visitadas, incorporam alguma forma de tecnologia em sua administração, como o uso de computador. Em torno de 60% das propriedades, isto é, 12 das propriedades visitadas, realizam consultas à Internet, organizam o controle da área financeira, mantêm base de dados e utilizam programas no computador.

Observamos a forma de administração nas propriedades 5, 6, 7, 8 e 9 de São Gabriel do Oeste, que utilizam mensalmente várias planilhas arquivadas no computador, por exemplo: para o controle financeiro, para a divisão do trabalho, para receitas e despesas e planilha com o controle dos animais, no caso, suínos. As demais propriedades 1, 2, 3 e 4 fazem o registro de todas as atividades desenvolvidas na propriedade, trabalho executado, registro de produção e comparação com anos anteriores para o acompanhamento da produtividade em cada safra de soja.

Em Chapadão do Sul, verificamos que as propriedades 1, 2, 3, 7, 8, 9 e 11 possuem escritório no local para a administração, para controle *in loco* do trabalho desenvolvido, fazendo uso de fichas e relatórios. As demais propriedades 4, 5, 6 e 10 também utilizam registros em fichas, mas não possuem escritório.

As propriedades 1, 8 e 9 de Chapadão do Sul possuem um *site* na internet para a divulgação de suas produções.

O exemplo mais ilustrativo de racionalização na administração constatou-se na propriedade 11, que utiliza para o início do plantio um relatório diário (Anexo 5, p. 156). O relatório contém dados sobre a máquina que está sendo utilizada, o número de trabalhadores envolvidos na atividade, o local onde está sendo feito o trabalho (usam demarcar as lavouras por quadras), as horas trabalhadas pela máquina, tipo de serviço executado, veículos utilizados, placa dos veículos, quilômetros percorridos pelos veículos, nome do motorista e a finalidade de uso do veículo. Todas essas informações são repassadas diariamente para o proprietário que reside em outro Estado.

A mesma propriedade utiliza uma ficha para o início da safra com a formação de equipes de trabalho (Anexo 6, p. 159). Nessa ficha, o trabalho é dividido de acordo com as tarefas, especificando o encarregado de determinada função e demais ajudantes e o maquinário utilizado para a atividade. As equipes de trabalho são assim formadas: equipe da administração, equipe para o escritório, equipe da oficina, equipe que cuida do refeitório, equipe da segurança, equipes de aplicação de herbicidas ou adubos, equipes de plantio e de colheita.

Essa divisão de trabalho permite constatar o que Braverman (1987, p. 169) afirmou sobre a classe trabalhadora no capitalismo monopolista: “essas possibilidades técnicas são de tão grande interesse para a gerência quanto o fato de que a máquina multiplica a produtividade do trabalho”.

Verifica-se a incorporação de uma tecnologia de ponta utilizada na produção agrícola, com maquinários computadorizados e monitorados por satélite, colheitadeiras, plantadeiras, grades aradoras e niveladoras, pulverizador motorizado (Figura 3, p.170), terraceador, subsolador, tratores e meios de transporte modernos (carretas e caminhões). Em 8 propriedades em Chapadão do Sul e 4 em São Gabriel do Oeste, constatou-se a existência de enormes construções de estrutura metálica para guardar o maquinário, local chamado de “barracão”.

As máquinas, como as plantadeiras, as colheitadeiras e os pulverizadores, substituem o trabalho de muitos homens⁶⁵, pois são equipadas com todo um aparato de funções simultâneas. Dependendo da máquina, a substituição pode ser de 100 a 300 homens em apenas 100 hectares de área trabalhada, tanto na lavoura da soja como na do algodão, de acordo com o entrevistado da propriedade 3 em Chapadão do Sul.

As colheitadeiras dos modelos MF 34 e MF 38 são dotadas de computador a bordo, sistema de limpeza, retilha independente e sistema de separação. Conceitos de agricultura de precisão⁶⁶ são aplicados para garantir o melhor rendimento da lavoura, maior velocidade de trabalho, baixo custo na colheita de soja que permitem o alto volume de alimentação com fluxo contínuo de plantas e o máximo ganho de grãos⁶⁷.

As máquinas agrícolas no campo acompanham a evolução tecnológica, sendo de fabricação com elevada precisão e com capacidade para executar várias funções, pois “uma

⁶⁵ Na propriedade 11, pela sua grande extensão, o administrador geral nos informou que os maquinários substituem cerca de 3 mil trabalhadores para a produção de algodão. Nessa propriedade, verificamos que o número de trabalhadores permanentes que moram com suas famílias geralmente são pessoas oriundas do Sul do país, cuja preferência foi justificada pelo administrador com os seguintes argumentos: “não saem muito da propriedade, não faltam ao serviço, permanecem por mais tempo de moradia na propriedade e assim obtém-se uma mão-de-obra mais qualificada”.

⁶⁶ Segundo a revista Produtor Rural (ago. 2002, p. 35), agricultura de precisão pode ser definida “como uma série de decisões a respeito de práticas a serem adotadas, que têm como base principal a elaboração de um mapa de produtividade, além de técnicas de sensoriamento remoto”. Segundo a reportagem da revista, as empresas que vendem maquinários já “perceberam as perspectivas desse novo filão da agricultura e estão investindo pesado na incorporação de mecanismos de precisão às suas linhas de colheitadeiras, que estão sendo equipadas para receber sinais de satélite (GPS)”.

⁶⁷ O sistema possibilita alto rendimento da trilha, aumentando a qualidade dos grãos e viabilizando a colheita em horário de mais umidade e em lavouras infestadas por inços, ou seja, a máquina consegue colher mesmo no solo úmido e entre as ervas daninhas que se encontram na lavoura a ser colhida.

máquina-ferramenta opera através da combinação de diferentes ferramentas”, como já havia constatado Marx (1987, p. 432).

Existem também equipamentos modernos para o plantio e adubação⁶⁸, tanto para o algodão como para a soja, como o adubador em cobertura, com depósitos de 150 litros, para a distribuição da amônia ou uréia em plantio direto ou convencional, com adubação lateral e bilateral, com discos duplos desencontrados ou tubos condutores com versões de 2 a 10 depósitos. A atividade de plantio envolve dois a três homens, um na máquina de plantar, um como tratorista e um ajudante. Conseguem plantar em uma área de 45 hectares o equivalente ao trabalho de 300 homens.

De acordo com a reportagem da revista Produtor Rural (ago. 2002, p. 35), a agricultura de precisão torna possível analisar o desenvolvimento de diferentes variedades e sementes utilizadas durante o plantio, quantidade de fertilizantes aplicados, tipos de defensivos utilizados e variações no preparo de solo, cujo objetivo “é aumentar sua lucratividade e otimizar o uso de insumos” (ago. 2002, p. 35).

Verificamos como as máquinas e implementos agrícolas modernos ganham espaço no Brasil Central, segundo a reportagem da revista Produtor Rural (mar. 2002, p. 33). Os lançamentos mais modernos em maquinários são apresentados em eventos denominados *Agrishow*, que são feiras de exposição de máquinas e implementos agrícolas. Segundo essa revista (mar. 2002, p. 34), pois essas feiras “representam o reconhecimento da indústria de que a agricultura tecnificada e empresarial se implantou no Brasil nos últimos 30 anos”.

Junto com o evento da feira, são realizados encontros para uma platéia selecionada de produtores com representantes de governos estaduais e federal para se discutir programas de incremento das cadeias produtivas e incentivos fiscais.

De acordo com a revista citada, alguns exemplos de maquinários modernos, como os pulverizadores eletrostáticos⁶⁹ fazem com que a aplicação de herbicida seja realizada com muita rapidez, pois fazendo 25 km por hora, em um dia, a aplicação é de 150 hectares, sendo

⁶⁸ As plantadoras adubadoras auto-transportáveis dispõem de um sistema distribuidor de sementes mecânico ou pneumático. Possuem sistema de transporte articulado em três corpos independentes, mancais de rolamentos blindados com banhos de óleo e não possuem rodas entre linhas, segundo a Revista Produtor Rural (mar. 2002, p. 34).

⁶⁹ De acordo com a Revista Produtor Rural (mar. 2002, p. 35), esses pulverizadores detêm um sistema avançado que energiza eletricamente o líquido a ser pulverizado antes mesmo que ele chegue aos pulverizadores. Um campo eletromagnético criado por uma carga de 40.000 volts, no espaço existente entre os bicos da máquina e as folhas, aumenta a velocidade das gotículas, impulsionando-as para dentro do dossel da planta de forma a proporcionar uma cobertura mais completa e abrangente do que os sistemas convencionais. Esse pulverizador não requer tratos e possui uma barra articulada de 18m, controlada facilmente dentro da cabine de operação, que apresenta um sistema hidráulico total de recolhimento e de ajuste de altura da extremidade ou ponta e permitem uma maior precisão na delimitação das áreas a serem atingidas pela solução.

que cerca de 500 homens podem ser substituídos por um pulverizador desse tipo. Com essa máquina, é necessário apenas um operador dentro da cabine para coordenar as múltiplas funções do pulverizador.

Com o advento da maquinaria, o trabalhador teve sua força de trabalho transformada em mercadoria e esta por sua vez considerada dispensável, dessa forma, “ao recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis e ao dispensar trabalhadores substituídos pelas máquinas, produz uma população excedente, compelida a submeter-se à lei do capital”, conforme explicita Marx (1987, p. 465).

Fazendo uma comparação entre a máquina e o trabalho humano, o proprietário 2 de São Gabriel do Oeste explicou que: “se for utilizada uma colheitadeira considerada de tamanho médio (Modelo TC 57) e se considerarmos um dia de trabalho, a colheitadeira colhe 55 sacas e um homem consegue colher no máximo 5 sacas nesse dia trabalhado”.

A colheitadeira realiza muitos trabalhos ao mesmo tempo, conforme explicita a revista Produtor Rural (dez. 2001, p. 36): corta a plantação, separa os grãos que caem no granel, tritura as folhas e caules da plantação e jogam novamente no solo. Quando o granel enche, a máquina despeja diretamente na carreta os grãos limpos. Isso pode ser feito por apenas um homem operando a colheitadeira. A habilidade necessária ao manuseio adequado com a máquina é o treinamento para aprender regular corretamente suas funções.

Para trabalhar com cada um desse maquinário moderno é utilizado apenas um trabalhador treinado para operar a máquina e um ou dois para dar assistência à atividade desenvolvida e segundo a afirmação de um proprietário em São Gabriel do Oeste: “o que o trabalhador deve saber é a manutenção e operar com eficiência o maquinário”.

Por isso podemos dizer que,

A máquina não necessita, no geral, de trabalhadores mais inteligentes e mais hábeis que o artesanato e a manufatura. Bastam-lhe os que forem treinados em outros modos de produção anteriores ao da grande indústria. O trabalhador que ano após anos opera a mesma máquina atinge uma certa destreza extraordinária em seu manejo (KAUTSKY, 1998, p. 74).

Dessa forma, os programas de aperfeiçoamento oferecidos aos trabalhadores são realizados mediante treino para lidar com a máquina moderna. O trabalhador torna-se apenas um complemento da máquina, ou melhor, ele “serve à máquina” (Marx, 1987, p. 483).

O controle que a máquina exerce no processo de trabalho sobre os trabalhadores é de forma imperativa, pois,

A maquinaria entra no mundo não como serva da humanidade, mas como instrumento daqueles a quem a acumulação de capital proporciona a propriedade das máquinas. A capacidade humana para controlar o processo de trabalho mediante maquinaria é dimensionada pelo gerenciamento desde o início do capitalismo como o meio principal pelo qual a produção pode ser controlada não pelo produtor imediato mas pelos proprietários e representantes do capital. [...] a maquinaria tem também no sistema capitalista a função de destituir a massa de trabalhadores de seu controle sobre o próprio trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 167-168).

Fica demonstrado pela pesquisa como acontece a redução do número de trabalhadores com a introdução da maquinaria em qualquer forma do modo de produção. No caso do trabalho agrícola, isso ocorre de forma desestruturante no processo de trabalho, pois,

A indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de transformação social e a oposição de classes no campo são assim equiparadas às da cidade. Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica da ciência (MARX, 1987, p. 577-578).

Ao revolucionar o modo de produzir as mercadorias, a mecanização não só incorpora as habilidades dos trabalhadores, como também os subordina à máquina. Eles devem apenas ligar a máquina, manuseá-la e regulá-la. É o suficiente.

O desenvolvimento da maquinaria torna, segundo Braverman (1987, p. 169), “para a maioria da população trabalhadora, a fonte não de liberdade, mas de escravização, não a de domínio, mas de desamparo, e não do alargamento do horizonte do trabalho, mas do confinamento do trabalhador”, com relação ao treinamento.

Em relação ao número de máquinas utilizadas em cada propriedade, varia de acordo com a dimensão da propriedade, segundo a fala dos proprietários entrevistados em São Gabriel do Oeste.

De acordo com os entrevistados das propriedades 1, 8 e 9 de Chapadão do Sul essas foram classificadas pela dimensão x número de máquinas: de 100 a 1.000 hectares com a seguinte utilização de maquinários e implementos agrícolas: três a quatro plantadeiras, três colheitadeiras, um pulverizador, um trator pequeno e dois tratores grandes e, para o transporte, o auxílio de um a dois caminhões e duas camionetes. As propriedades acima de 1.000 hectares chegam a utilizar até oito plantadeiras e sete colheitadeiras, três pulverizadores motorizados, dois tratores pequenos e quatro tratores grandes e o transporte é feito com três caminhões e camionetes e algumas carretas.

A quantidade de maquinário no cultivo do algodão em Chapadão do Sul e no cultivo da soja em São Gabriel está apresentada na Tabela 19.

Tabela 19 – Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste: Número de maquinários agrícola – 1996⁷⁰

Municípios	Máquinas e implementos agrícolas			
	Plantadeiras	Colheitadeiras	Arados mecânicos	Tratores
Chapadão do Sul	371	310	606	825
São Gabriel do Oeste	467	322	1.127	1.003

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário/ 1996

Os dados constantes da Tabela 19 mostram que ambos os municípios apresentam uma quantidade suficiente de maquinários para o desempenho de todas as fases de produção de suas respectivas lavouras. Ao mesmo tempo, indiretamente, a tabela demonstra a enorme quantidade de mão-de-obra excluída do trabalho manual.

No cultivo da soja (Figura 4, p. 170), cerca de 90% dos produtores utilizam a forma do plantio direto, que consiste na “aplicação de um conjunto de tecnologias onde não se prepara o solo, mas este precisa estar coberto de uma quantidade adequada de palha sobre a superfície. Essa cobertura protege o solo contra o impacto das chuvas, impedindo a erosão e facilitando a infiltração e armazenamento de água”, segundo reportagem da revista Produtor Rural (ago., 2001, p. 12). De acordo com a revista citada, o sistema de plantio direto, devido às condições de solo e clima da região Centro-Oeste, impede que as intempéries provoquem erosão na terra desprotegida.

Nas entrevistas, 9 produtores de soja afirmaram que o sistema do plantio direto é muito bom para a conservação do solo, para a economia de custos e tem mais uma outra vantagem que é **a redução de 60% a 70% da mão-de-obra empregada**. De acordo com a entrevista, o proprietário 2 de São Gabriel do Oeste comentou a economia de gasto com a mão-de-obra, pois, “em uma área de duzentos hectares de lavoura, utilizam-se apenas dois empregados no sistema de plantio direto”. O proprietário 3 desse mesmo município disse em entrevista que cerca de 90% dos produtores de São Gabriel do Oeste adota o sistema do plantio direto.

Quando não se usa o sistema do plantio direto, faz-se pelo sistema convencional de preparo da terra com uso de arado para remexer o solo para o plantio.

⁷⁰ O número de maquinários por municípios de acordo com dados oficiais foi realizado em 1996, ano do último Censo Agropecuário pelo IBGE.

No município de São Gabriel do Oeste, muitos trabalhadores temporários ficam ociosos durante o dia na praça central da cidade jogando baralho. São chamados “chapas” (Figura 5, p. 171), ficam à espera de um trabalho que pode ser de algumas horas, um dia ou alguns dias, como, por exemplo, o descarregamento de adubos e calcário na lavoura de soja. Disseram que os melhores meses de trabalho são os de junho até setembro. O preço para descarregar uma tonelada está em torno de R\$ 2,50 que eles acham pouco, se comparado com o Estado de São Paulo, onde são pagos R\$ 4,00. Esse valor fixado corresponde ao mês de dezembro de 2001, quando foi realizada esta entrevista. Porém, como não há opção de escolha e de trabalho, sujeitam-se ao preço local. Esses trabalhadores, na sua maioria, são originários de outros municípios do Estado de Mato Grosso do Sul e de outros Estados, como Ceará e Pernambuco.

Nessa perspectiva, a modernização da agricultura brasileira caracteriza-se por “uma modernização que não mais converte camponeses em proletários, mas que está ‘lumpenizando’ esses trabalhadores, ou seja, [...] na verdade está transformando os trabalhadores rurais em desempregados e marginais”, conforme pontua Graziano Silva (1981, p. 64).

Em relação à remuneração dos trabalhadores, depende da função exercida. De acordo com a pesquisa, constatou-se que o salário dos operadores de máquinas oscila entre dois a três salários mínimos. Também se incluem nessa categoria de instrução e faixa salarial os mecânicos e motoristas, que devem saber dirigir e ter carteira de motorista e, na parte de oficina, o conhecimento em mecânica e tornearia.

A maioria das cozinheiras e faxineiras, que são responsáveis pelo refeitório e execução de serviços gerais, como a limpeza, não têm o ensino fundamental completo e recebem de um a dois salários mínimos.

Os chefes de equipe, isto é, aqueles encarregados de formar o grupo de pessoas para a execução de determinada tarefa, de orientar e fiscalizar o trabalho nas tarefas estabelecidas, precisam conhecer o trabalho que será desempenhado pela sua equipe organizada e sua remuneração está em torno de três a quatro salários mínimos.

Com relação ao valor da remuneração, os engenheiros agrônomos recebem mais de seis salários mínimos. Pela pesquisa, notamos que as propriedades de grande dimensão em hectares, que cultivam soja e algodão, contratam o engenheiro agrônomo. Aquelas que não contratam o agrônomo utilizam-se desse profissional por meio de escritórios de consultoria e planejamento agrícola. Em Chapadão do Sul existem três consultorias e em São Gabriel do Oeste quatro.

Quanto às consultorias, são compostas por profissionais que atuam na agropecuária, como agrônomos e veterinários, que prestam trabalho na forma de orientação e planejamento na produção.

Os gerentes gerais são responsáveis por todo o trabalho desempenhado na propriedade, desde a contratação de trabalhadores, controle da parte burocrática e financeira, ficando sob a responsabilidade deles a documentação dos trabalhadores, o que precisa ser comprado na propriedade, a definição de tarefas a serem desempenhadas pelos trabalhadores, pagamento e serviços bancários. A sua escolaridade varia desde o ensino médio ao curso superior e a remuneração dessa categoria está acima de cinco salários mínimos.

Com relação ao grau de instrução, a maioria dos trabalhadores agrícolas possui o ensino fundamental incompleto e executa as funções de operadores de máquinas para plantar, colher, pulverizar. Para tal, é necessário o conhecimento das funções que a máquina desempenha e para isso, basta apenas ser treinado⁷¹, ou seja, não se exige nenhuma habilidade para o trabalho, que apenas requer um trabalhador disciplinado para atender as funções da máquina e também ser cuidadoso. Conforme o proprietário 8 de Chapadão do Sul afirmou, “o maquinário é de muito valor e a pessoa que vai trabalhar com ele precisa antes de tudo ter zelo”.

Ao perguntarmos sobre a importância do estudo para o desempenho dos trabalhadores em suas funções, o proprietário 1 de São Gabriel do Oeste afirmou em relação aos que trabalham com os maquinários que “a escolarização não é necessária, basta ter o curso para operar máquinas, não vai usar cálculos e escrita”. Essa concepção foi reforçada em Chapadão do Sul pelo proprietário 9, “o estudo não influi, a prática é o mais importante”.

Com referência às citações dos proprietários, pode-se notar o que já se havia afirmado que:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne à máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (BRAVERMAN, 1987, p. 360).

Braverman (1987, p. 194) havia feito essa análise referindo-se à indústria, ao afirmar que “o que acontece nessa indústria pode ser comparado ao que acontece em outros sistemas

⁷¹ O treinamento para operadores de máquinas é geralmente oferecido pela própria empresa revendedora de maquinários e implementos agrícolas.

de produção: a automação dos processos coloca-se sob o controle dos engenheiros gerenciais e elimina a necessidade de conhecimento ou preparo”.

O capital transformou a produção com predomínio do trabalho simples e divisão do trabalho, tornando-se especializado, contrário do trabalho qualificado⁷². O trabalhador que trabalha com o maquinário agrícola não precisa da escola para desempenhar tal função, pois,

O movimento do capital é determinante do trabalho simples, que se aprofunda nos ramos de produção mais avançados e se amplia para novos ramos de produção ainda insuficientemente submetidos a uma forma mais elaborada da divisão do trabalho. Como decorrência, no interior da fábrica e nas demais unidades de produção, o capital demanda, de forma progressiva, trabalhadores reduzidos à condição de força de trabalho para operar máquinas (ALVES, 2001, p. 156).

A caracterização do trabalho especializado é assim explicitado:

Quem analisa o movimento da produção capitalista constata que seu avanço correspondeu o aprofundamento da **especialização profissional**, que guarda relação direta com a crescente simplificação e objetivação do trabalho. Em face desse avanço, ao contrário, a qualificação profissional realizou uma tendência inversa. O desenvolvimento do capitalismo, portanto, tendeu a destruir os trabalhadores qualificados que operavam instrumentos de trabalho nas oficinas. O modo de produção capitalista, nesse sentido, incorporou como seus elementos distintivos o trabalho simples e o trabalhador que o realiza, que se identifica como **força de trabalho** (ALVES, 2001, p. 163, grifos do autor).

Sobre o trabalho qualificado e especializado, Braverman (1987, p. 360) pontua que “a multiplicação das especialidades técnicas é condição para a destituição dos trabalhadores dos reinos da ciência, do conhecimento e da qualificação”.

Ao indagarmos sobre a contratação de trabalhadores egressos de alguma escola profissionalizante, por exemplo, de escolas agrícolas, os proprietários 5 e 4 de São Gabriel do Oeste e os proprietários 1, 7 e 3 de Chapadão do Sul, afirmaram que raramente são recrutados, informando que há cerca de 15% de técnicos agrícolas no local de cada município citado. O proprietário 3 de Chapadão do Sul ressaltou na entrevista que: “não gostam de contratar os técnicos agrícolas, porque qualquer trabalhador treinado sabe trabalhar melhor que eles”.

⁷² O trabalho qualificado conforme analisa Alves (2001, p. 91), é aquele em que o trabalhador “disponha de domínio teórico-prático do processo de trabalho como um todo”. Mais adiante, o autor (2001, p. 163), explica que “a qualificação profissional, que expressa a forma histórica de ser dos trabalhadores sob o feudalismo, torna mais compreensível o impacto das novas condições criadas pela Revolução Industrial sobre as modalidades de escolas devotadas à formação dos trabalhadores, remanescentes do período manufatureiro. Os liceus de artes e ofícios, as escolas artesanais, todos os tipos de escolas profissionais, enfim, viram-se superadas historicamente”.

No modo de produção capitalista, o trabalhador torna-se especializado e para isso a escola não precisa incorporar nenhuma função associada ao trabalho. Dessa forma, as escolas de formação profissional perderam seu espaço, uma vez que a qualificação profissional não é uma categoria que faz parte da sociedade capitalista.

As escolas profissionalizantes tornaram-se desnecessárias conforme a afirmação:

Porém, ao final do século XIX, ia ficando cada vez mais evidente que as escolas técnicas de caráter profissionalizante, a exemplo das escolas de artes e ofícios, vinham se tornando obsoletas diante do desenvolvimento tecnológico e da simplificação crescente do trabalho. O processo de trabalho, quanto mais dominado pela maquinaria moderna, menos dependente tornava-se da habilidade do trabalhador (ALVES, 2001, p. 152).

Com referência ao sistema de contratação dos trabalhadores para as áreas agrícolas, a maioria das empresas realiza a seleção na própria propriedade, onde os candidatos geralmente permanecem de uma semana a um mês em caráter de experiência. Não encontram dificuldade na contratação, pois a oferta da mão-de-obra é superior ao número de vagas oferecidas.

A dificuldade mencionada pelos proprietários é em relação àqueles trabalhadores que exercem a função de motorista e não possuem a carteira de habilitação.

O critério para a seleção de trabalhadores segundo o proprietário 4 de São Gabriel do Oeste é “ter experiência na função, não beber bebida alcoólica e ser proveniente do Sul”.

do país”. Indagamos ao proprietário quanto a procedência do trabalhador ser do Sul e o entrevistado respondeu que “com isso evita que saem da fazenda, falem ao trabalho e acompanha melhor o ritmo do trabalho”.

Pelas entrevistas, pôde-se perceber uma certa preferência por trabalhadores assalariados permanentes oriundos do Sul para as lavouras da soja e do algodão. Para o proprietário 3 de Chapadão do Sul, justificando a preferência pela mão-de-obra dos sulistas, diz que “as pessoas do sul estão mais adaptadas ao cultivo dessas lavouras”.

A faixa etária dos trabalhadores das propriedades de soja e algodão varia de 20 a 35 anos de idade e a maioria dos assalariados permanentes é casada e com filhos pequenos. Os que estudam vão até à escola na cidade, utilizando transporte da prefeitura municipal.

Quanto ao lazer dos trabalhadores das propriedades de lavouras de soja e algodão, são realizadas festas para comemorar o início e o término das colheitas, como forma de motivar os trabalhadores. Cerca de 70% das propriedades possuem salão para festas e churrascos, algumas têm quadra esportiva e a maioria possui campo de futebol. Em algumas propriedades, cerca de 30%, é celebrada uma missa mensal ou anual em devoção a algum santo da Igreja católica.

De certa forma, esse tempo de “lazer” aos trabalhadores oferecido nas propriedades está relacionado como um meio de manter o trabalho humano mais apto a servir o capital, confirmando o que Braverman (1987, p. 237) afirmou: “transformaram todos os meios de entretenimento e esporte num processo de produção para ampliação do capital”.

Em relação ao destino das produções pesquisadas, em sua maioria, cerca de 85%, é o mercado interno brasileiro e 15% o exterior. No caso da soja, é comercializada por grandes empresas de armazenamento e distribuição, como as norte-americanas Cargill⁷³, ADM (Figura 6, p. 171) e Bunge (fusão da SANBRA da Argentina e da CEVAL do Brasil). No país, a soja é utilizada na indústria de óleo comestível, fabricação de farelo e ração para animais. Quanto à soja exportada, principalmente para a Europa, destina-se à fabricação de ração para animais.

No caso do algodão, é desencaroçado nas fazendas em que é cultivado, depois beneficiado nas algodoiras (Figura 7, p. 172), geralmente da própria fazenda, e, ao ser transformado em plumas, é vendido para as indústrias têxteis das regiões Sul e Sudeste, principalmente para os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. O caroço do algodão é utilizado para a fabricação de óleo. O algodão também é exportado para países da Europa.

Quanto aos programas de treinamento na agropecuária, observa-se que substituem a escolarização para o desempenho do trabalho. Os treinamentos são realizados em forma de cursinhos semanais e alguns dias de prática no trabalho de campo. Com isso atendem a demanda do processo de trabalho como ressalta Braverman (1987, p. 375), “deixa aos trabalhadores um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva”.

Segundo as entrevistas, em Chapadão do Sul os treinamentos são oferecidos pelo sindicato rural (patronal), com apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR e pelas empresas revendedoras de máquinas e implementos agrícolas. No município de São Gabriel do Oeste, também a cooperativa (COASGO) proporciona cursos aos associados. Os trabalhadores que fazem parte do treinamento recebem noção de teoria e prática (experiência de campo), principalmente como operar máquinas e tratores e os cuidados necessários para lidar com os agrotóxicos.

Em relação aos resultados dos treinamentos, os proprietários foram unânimes na resposta ao afirmarem que “são importantes para o aprimoramento da função desempenhada e

⁷³ Conforme menciona Brum (1988, p. 46), a Cargill atua no Brasil desde 1943, quando Néelson Rockefeller, um dos chefes do poderoso grupo econômico Rockefeller, visitou o país e, na ocasião, fundou três empresas vinculadas ao grupo, entre elas, a Cargill, ligada à comercialização internacional.

ampliação de conhecimentos tecnológicos e redução de custos”. O proprietário 6 de São Gabriel do Oeste disse que o “treinamento também é uma forma de selecionar os melhores trabalhadores” e também segundo o proprietário 7 de Chapadão do Sul “o treinamento aumenta o rendimento da produção”.

Pode-se constatar que o que interessa aos proprietários em relação aos treinamentos é a redução de custos na produção para tornar seus produtos competitivos no mercado e uma crescente produtividade.

Diante do avançado processo tecnológico o trabalhador é visto como um insumo a mais para a produção, em que o treinamento realizado é para a assimilação das novidades tecnológicas, porém é um saber estranho do trabalhador.

O trabalhador encontra-se cada vez mais alienado, cujo trabalho não é mais possível na construção de sua mente, em que suas funções propriamente humanas se convertem em funções animais, como se confirma em Marx (1987, p. 202) ao afirmar que “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”.

E assim, o trabalho que é uma atividade tipicamente humana, perde sua essência e se transforma na coisificação do homem e sua crescente desumanização, conforme é explicitado pela teoria marxista.

5.2 Na pecuária

Quanto às propriedades destinadas à pecuária, esta pesquisa destacou a suinocultura no município de São Gabriel do Oeste, praticada de forma intensiva e pelo sistema de cria, cria e engorda. O motivo de selecionarmos a criação de suínos para estudo é por ser o município o maior produtor do Estado.

Nas granjas de suinocultura, deparamos com um alto grau de investimento tecnológico e divisão de trabalho especificada. Em cada fase da produção, desde a inseminação ao abate dos animais, cada trabalhador tem sua função definida e é treinado para isso.

Para ilustrar, tomamos como exemplo a propriedade 9 do Quadro 2, onde observamos a divisão do trabalho: inicia-se com a inseminação artificial das fêmeas com o sêmen colhido de um reprodutor da própria granja, função realizada por um trabalhador treinado para esse fim e auxiliado por mais dois trabalhadores. O período de gestação das porcas (Figura 8, p.

172) requer um trabalhador para dispensar todo o cuidado e atendimento às fêmeas prenhes até o nascimentos dos filhotes, com uma alimentação balanceada e garantia de um período tranquilo de gestação. Depois de paridas, as porcas junto com filhotes são levadas para outro compartimento, denominado maternidade (Figura 9, p. 173), onde a cria receberá todos os cuidados para um bom desenvolvimento além da amamentação. Após o desmame a porca entra em novo cio. Na maternidade, são necessários cinco trabalhadores para cuidar dos porquinhos. O cuidado com os filhotes prossegue e, na fase de crescimento, o atendimento aos animais, executado por dois trabalhadores, se dá em duas etapas, denominadas creche I e creche II (Figura 10, p. 173). Finalmente, a fase da engorda (Figura 11, p. 174), em que são necessários três trabalhadores para realizar o trabalho e manter os porcos bem alimentados, limpos e saudáveis e, posteriormente, os animais são postos à venda para o abate.

Além dessa divisão do trabalho na criação de suínos, as granjas incluem também o trabalho de outros trabalhadores para a silagem do milho e mais dois para a fabricação de ração (Figura 12, p. 174).

A propriedade dispõe ainda de outros trabalhadores, divididos de acordo com as tarefas a serem executadas: um auxiliar para realizar os serviços bancários e pagamentos, um guarda-noturno, uma cozinheira, um motorista e um para serviço de limpeza do quintal e jardinagem.

Toda a comercialização da compra de suínos é realizada pelo Frigorífico Aurora⁷⁴, que mantém um controle de medidas sanitárias, para garantir a qualidade de seus produtos. Adota também uma política de estímulo aos produtores, na ampliação da oferta de suínos, para suprir a demanda da capacidade do frigorífico, que necessita comprar animais de outros municípios e até de outro Estado.

A relação do número de animais com o número de trabalhadores está em torno de 500 para cada trabalhador.

As granjas utilizam o manejo da inseminação artificial, estação de montas e cruzamento industrial⁷⁵. A inseminação e o controle da estação de montas são realizados por um trabalhador treinado pela própria granja e para o cruzamento industrial os proprietários recorrem a um veterinário. De acordo com a fala do proprietário 6, “a inseminação artificial é realizada em torno de 80% nas granjas do município” e complementou que “o aprendizado para a inseminação é ensinado por técnicos da cooperativa”.

⁷⁴ Conforme entrevista realizada com o gerente do Frigorífico Aurora, nos informou que as unidades de produção além do mercado interno, os produtos são também exportados para Rússia, Itália e China.

⁷⁵ No exemplo da propriedade 9, o cruzamento industrial conta com assessoria da Cooperativa Agropecuária de São Gabriel do Oeste – COASGO e de uma empresa do Estado de São Paulo, com visitas bimestrais.

A soja e o milho cultivados no municípios são os principais componentes da ração dos suínos, a qual é produzida no local.

Em uma granja visitada, a propriedade 9 (Figura 13, p. 175), existe um sistema de limpeza avançado, ocorre a reciclagem do esgoto (Figura 14, p. 175), cujo manejo, pioneiro no Estado, fez com que os proprietários recebessem muitas visitas de pesquisadores do país e até mesmo de interessados da Europa.

Os trabalhadores das granjas são em sua maioria assalariados permanentes, residindo com sua família próximo ao local do trabalho, porque as atividades da suinocultura exigem um trabalhador disponível a qualquer hora do dia.

A maior dificuldade encontrada para a seleção de trabalhadores, conforme relatou o proprietário 8 é “não quererem fazer hora extra” e quanto ao grau de instrução dos trabalhadores nas granjas e o proprietário 6 ressaltou que “o grau de escolaridade é o que menos importa na hora da contratação”.

Com base nos dados das entrevistas, observa-se que tanto na agricultura como na pecuária, mesmo com o aumento da área e da produção, o número de trabalhadores é pouco alterado, ou seja, o avanço tecnológico proporciona maior produção sem aumentar o número de trabalhadores.

Diante dessa modernização, tem-se a ampliação do mercado de insumos agrícolas, o barateamento e a padronização dos produtos, ao mesmo tempo em que tem como consequência a redução no número de trabalhadores, bem como sua expulsão do sistema produtivo.

A atividade agropecuária caminha para uma crescente incorporação de tecnologia e sua produção está basicamente relacionada ao cultivo de lavouras para exportação e de matérias-primas para a indústria no âmbito de um mercado mundial.

CAPÍTULO II

ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL E A ESCOLA NO CAMPO NOS DIAS ATUAIS

Os objetivos deste capítulo são relatar como a educação rural foi tratada historicamente, a partir do período republicano aos dias de hoje, e compreender as políticas públicas implementadas e a escola pública contemporânea (rural) no campo empírico pesquisado.

Ao se abordar as políticas públicas e os programas para a educação no meio rural em Mato Grosso do Sul, foram tomadas como referência os documentos das **Conferências Internacionais de Jomtien** e de **Nova Delhi**. Em âmbito nacional, a **Constituição Federal** de 1988, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, o **Plano Nacional de Educação** de 2000 e as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** em 2002. No Estado de Mato Grosso do Sul foram analisadas as propostas das **Diretrizes Gerais do Ensino Rural** de 1992, o documento **Ensino Rural: construindo uma proposta para MS** de 1996 e a proposta da **Educação Básica do Campo**, discutida na Constituinte Escolar em 2000 e 2001.

Para a pesquisa empírica tomou-se como referência os municípios de Chapadão do Sul e de São Gabriel do Oeste, já relatados na organização do trabalho no campo.

Para contemplar os objetivos propostos, a educação no meio rural é analisada a partir da República Velha (1889-1930) até o momento vigente, considerando o papel que a escola rural desempenhou em cada período e a que necessidade histórica essa educação respondeu.

1. A educação rural durante a República Velha

No princípio da República Velha, Romanelli (1987, p. 46) destaca que “o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando

um padrão de ensino humanístico e elitista e de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política e formar as inteligências do regime”.

Com a instauração do regime republicano, o sistema eleitoral embora restrito⁷⁶, começa a despertar o interesse aos cargos eletivos para os opositores à elite da época⁷⁷.

Surge, a partir de 1910, o movimento conhecido como “entusiasmo pela educação”⁷⁸ que propunha uma ampliação no processo de alfabetização, porém o interesse era aumentar o número de eleitores, pois naquela época, os analfabetos não tinham o direito ao voto. Esse interesse, por sua vez, tinha como ensejo promover o aumento do eleitorado para fazer oposição à elite que estava no poder.

Dessa forma, o movimento denominado “entusiasmo pela educação”

É manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a República existente, República que procuravam redimir. Tratava-se de um movimento de **republicanização da República** pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matriz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular (NAGLE, 1976, p. 262, grifo do autor).

A questão desse período de 1910-1920 gira em torno do combate ao interesse internacional pelo Brasil, visto pelos nacionalistas como um “perigo externo” e, internamente, o perigo significava o pouco grau de instrução do povo brasileiro. Assim, o nacionalismo⁷⁹ foi um meio de disseminar a educação popular pela escola primária, incluindo a escola no meio rural.

Pensada como redentora de todos os males do país, a educação nesse período é inserida em uma percepção ingênua dos problemas da sociedade brasileira e a ignorância do povo como a causa de toda as crises no Brasil. Por isso, a valorização da educação era um meio de combater o sistema político oligárquico e, conforme salienta Nagle (1976, p. 263), as oligarquias “se sustentam graças à ignorância popular”.

⁷⁶ A constituição republicana de 1891 eliminou o critério eleitoral baseado na renda e manteve a restrição do voto aos analfabetos, mulheres e homens abaixo de 21 anos conforme afirma Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 103).

⁷⁷ De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 102) no início da república, a elite era formada pelos grandes proprietários de terras.

⁷⁸ Segundo Nagle (1976, p. 262), os “entusiastas pela educação” acreditavam que com a expansão das instituições escolares seria possível incorporar grandes camadas da população no progresso nacional e colocar o país no caminho das grandes nações do mundo.

⁷⁹ Conforme explicita Nagle (1976, p. 262), o nacionalismo inicia com as conferências proferidas por Olavo Bilac e propagou-se em um movimento patriótico com a formação da Liga de Defesa Nacional em 1916. Ao combater a estrangeirização no país, procurava ressaltar o problema do analfabetismo como uma consequência da falta de civilidade e patriotismo dos brasileiros e assim passavam a difundir a escola primária por ser considerada como um dos grandes problemas nacionais. A Liga Nacionalista teve sua divulgação com a revista *Brazileia* e também com a *Semana da Arte Moderna* de 1922, que valorizava a cultura brasileira contra a imitação dos valores artísticos estrangeiros.

Educar o povo para poder votar e não ser considerado um “incapacitado”, um cidadão de segunda categoria. Durante esse período dos anos de 1920, o movimento do “entusiasmo pela educação” se fez presente no campo literário, relacionando o voto com a importância do ser humano, conforme se pode comprovar na obra de Mário Palmério:

Cabo de enxada engrossa as mãos – o laço de couro cru,
Machado e foice também.
Caneta e lápis são ferramentas muito delicadas.
A lida é outra: labuta pesada, de sol a sol,
Nos campos e nos currais [...] Ler o quê ?
Escrever o quê ? Mas agora é preciso: a eleição vem aí
E o alistamento rende a estima do patrão, a gente vira pessoas (Mário Palmério, **Vila dos Confins**, In: XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 120).

Durante a Primeira República ou na República Velha, ocorre a decadência do café no mercado internacional, embora internamente o governo mantinha uma valorização artificial do produto. No entanto, afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 116) que a classe dominante dos fazendeiros de café deixa de ser a mais importante e, nesse cenário, ganha espaço uma fração emergente da sociedade ligada à urbanização e à incipiente industrialização.

Essas transformações provocaram na sociedade dominada pelos “barões do café” o aparecimento de outras camadas sociais, como a burguesia industrial e o operariado urbano. Com o surgimento de novas forças sociais, aumenta a clientela que passa a reivindicar o acesso à escola.

De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 118), é nesse momento que o movimento “entusiasmo pela educação” cedeu lugar ao “otimismo pedagógico”, que foi um movimento dos “especialistas em educação” que transformaram o debate educacional em uma discussão pedagógica.

Enquanto no “entusiasmo pela educação” havia um esforço em difundir a escola por meio de movimentos reformistas, o “otimismo pedagógico” procurou adotar modelos pedagógicos para dentro da escola, enfatizados por aspectos psico-pedagógicos e técnico-pedagógicos.

No “otimismo pedagógico” ocorreu, segundo Nagle (1976, p. 264), a “introdução sistemática das idéias da Escola Nova”⁸⁰, cujo movimento renovador culminou com a

⁸⁰ Conforme afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 173), a tendência pedagógica da Escola Nova surgiu nos Estados Unidos e apresenta como modelo o papel da escola adequar-se às necessidades individuais e do meio social, mediante a experiência do “aprender a aprender”. De acordo com essa tendência, o professor é um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, que deve ser estimulado pelo método de

publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional em 1932. Esse manifesto, de acordo com Romanelli (1987, p. 145), foi elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional.

Durante a transição da sociedade oligárquica e agrária para uma sociedade industrial e urbana, a escolarização passa a ser vista como um meio promissor para galgar a ascender socialmente.

Nesse sentido, o “otimismo pedagógico”, ao preconizar uma mudança metodológica na educação considerou:

A crença em determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações que integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos 20, vive uma hora decisiva que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (NAGLE, 1976, p. 100).

Ainda na década de 1920, surge a preocupação com a qualidade do ensino e as primeiras campanhas contra o analfabetismo, tendo como tendências a regionalização e a ruralização.

A regionalização começou a despontar com as peculiaridades locais para tornar o ensino mais próximo das experiências do meio social⁸¹. O movimento ruralista decorre da tentativa de ruralização da escola primária. A idéia de o Brasil ser um país voltado exclusivamente para o setor agrícola contagiou os educadores, embora o processo de urbanização e industrialização estivesse ocorrendo. Esse movimento tem ligação com o nacionalismo, que passa a ser exacerbado na valorização da terra e do povo. A palavra “terra” é tomada no sentido físico e não no sentido de “pátria”.

No contexto do nacionalismo inseriu-se a difusão do ensino rural, pois,

À medida que o nacionalismo representa um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira, a palavra terra, por um processo de reinterpretação, adquire um conteúdo de natureza fisiocrática: terra se traduz em produtos da terra, e assim terra e agricultura são sinônimos. Aparecem daí **as primeiras tentativas de ruralização da escola primária e normal**, significando a contribuição destas na tarefa de formar a mentalidade de acordo com a ideologia no Brasil, país essencialmente agrícola. O passo foi pequeno para chegar à pregação de que a

ensino “aprender fazendo”. Alguns modelos adotados como exemplo dessa tendência são: o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey, baseado na psicologia genética de Piaget. No Brasil, a Escola Nova foi divulgada com os chamados “renovadores” da educação, composto entre eles por: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira.

⁸¹ Nagle (1976, p. 272) explica o fenômeno tardio da regionalização e o esforço de ajustar os padrões de ensino com a cultura local.

escola deve constituir em instrumento de fixação do homem no campo (NAGLE, 1976, p. 272-273, grifo nosso).

A educação escolar passou a ser vista como um instrumento na resolução dos problemas nacionais. O ruralismo defendia uma escola que promovesse a fixação do homem no campo, para que a população da zona rural não migrasse para os centros urbanos. De acordo com isso, era necessário atender a clientela escolar para quem residisse no campo.

O Manifesto dos Pioneiros, ao propor uma renovação educacional, estava ao mesmo tempo inserido nas mudanças que se processavam na época com a urbanização do país e o princípio de um acanhado desenvolvimento industrial, porém, o que não deixava de ser um conflito de transição desse processo.

Dessa forma,

A situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola. A sociedade estava mudando. Urgia que a educação escolar refletisse essas mudanças. Cada época se caracteriza por sua concepção própria de vida, por um ideal próprio, que exercesse através da ação pedagógica, uma pressão constante sobre o educando (ROMANELLI, 1987, p. 146).

O discurso ruralista exprime uma relação com o movimento “escolanovista” ao estabelecer a educação como prioridade no rol dos problemas nacionais, para que o desenvolvimento do país fosse promovido com ênfase na educação, baseado na tendência redentora da educação na solução dos males sociais que atingiam o Brasil naquela época.

2. Do ruralismo aos programas de extensão rural

Em 1945, foi firmado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, denominado Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, que tinha como objetivo suprir as deficiências da educação rural formal. Era uma nova modalidade de assistência técnica, conhecida como Extensão Rural⁸².

O programa extensionista foi assim justificado:

⁸² De acordo com Fonseca (1985, p. 37), a prática da extensão rural tem sua origem nos Estados Unidos, após a Guerra de Secessão (1865), que segundo a autora representou “para a agricultura americana a passagem da estrutura escravista à estrutura mercantil e capitalista”.

O movimento extensionista surgiu no Brasil como uma reação ao malogro da educação rural, tendo sido defendido pelos seus idealizadores como um processo de educação extra-escolar. Seu ponto de partida é a noção de comunidade rural, vista como uma organização social homogênea e não estratificada, sem conflitos internos de interesses. Sob este rótulo são agrupados grandes fazendeiros, os minifúndios e os trabalhadores agrícolas, incluídos todos no chamado público de assistência técnica. (SZMRECSÁNYI; QUEDA, 1979, p. 219)

O marco dos programas extensionistas no Brasil ocorre em 1948, quando a Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Econômico e Social⁸³ – AIA dos Estados Unidos, patrocinou o surgimento da Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR no Estado de Minas Gerais, e de acordo com Fonseca (1985, p. 59) inicia-se “o resultado das conversações e convênios realizados entre o Brasil e os Estados Unidos.

Essa educação no meio rural baseada no extensionismo consistiu na preparação do homem do campo para receber os benefícios do progresso da industrialização. Na verdade, o que queriam os extensionistas era expandir o sistema produtivo brasileiro com a implantação da tecnologia agrícola para os produtores rurais.

Em relação à educação formal, o trabalho extensionista não valorizou a atuação pedagógica dos professores rurais, por julgá-la atrasada e não promover a elevação de vida da população rural.

A prática educativa da extensão rural apresentou um discurso ideológico baseado na teoria do capital humano⁸⁴, como justificativa para atingir seus objetivos.

Estavam incluídos muitos programas do extensionismo, como os Centros de Treinamentos, Semana Ruralista, Clubes Agrícolas⁸⁵, Conselhos Comunitários Rurais entre outros.

Com relação aos Clubes Agrícolas, denominado também Clubes de Trabalho, o objetivo era dinamizar o desenvolvimento dos programas oficiais oferecidos na escola.

⁸³ Fonseca (1985, p. 47-48) destaca que os programas de extensão rural ocorreram também em outros países da América Latina após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e assim conforme afirma Fonseca, “a extensão passou a ser organizada nos países latino-americanos não apenas como uma extensão de conhecimentos cientificamente válidos e aplicáveis à agricultura e pecuária, mas também como um projeto comunitário-educativo centrado na ambição de se converter num instrumento de solução para os problemas sociais rurais”. O que na verdade denota ser uma estratégia para conter os conflitos sociais no meio rural.

⁸⁴ A teoria do capital humano surgiu nos Estados Unidos, na década de 1950, a partir de estudos do economista Theodoro Schultz, o que conferiu a ele o Prêmio Nobel de Economia em 1968. Essa teoria não influenciou somente a educação, mas esteve presente nos estudos da área econômica na questão do desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 219), essa teoria ligava a educação como um fator de produção e de desenvolvimento, em que o recurso humano é convertido para a produção e a educação passa a ser considerada um investimento e instrumento para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza.

⁸⁵ Segundo Menucci (1935, p. 69), os clubes agrícolas surgiram nos Estados Unidos com o objetivo de formar uma organização que favoreça desde a produção até a comercialização.

A organização e o funcionamento do Clube Agrícola nas escolas primárias rurais incluía atividades como o plantio de lavouras, pomares, hortas e introdução de novas culturas; a criação de animais; a difusão de métodos agrícolas racionais; a confecção de trabalhos manuais; cursos de puericultura; caixa de socorros de urgência; centro de enfermagem, centros de reuniões pedagógicas.

Quanto à função da escola, era colaborar no processo de educação do homem rural, para que este mediante a utilização de técnicas racionais obtivesse uma produção voltada para o mercado. Por exemplo: se fosse iniciar a criação de galináceos, o trabalhador deveria primeiro saber a finalidade da atividade para distinguir raças dos animais segundo a função econômica mais viável no mercado.

Para o Clube Agrícola, o conhecimento da escola deveria ser aplicado dando ênfase à comunidade local, pois:

A abrangência pretendida com a instituição do Clube Agrícola excedia o espaço da escola. Era preciso produzir resultados com a maior rapidez possível. Para isso, não bastava que o alunos construísse o canteiro apenas na escola, recebidas e colocadas em prática as orientações para tal. Como clubista, assumia a responsabilidade de reproduzir, em sua casa, aquilo que aprendia na escola. Porém, esta não foi a única forma de fazer com que o **novo conhecimento** repassado pela escola chegasse rapidamente à comunidade. Os pais foram chamados à escola para, junto com os filhos, em seu auxílio, concretizar e experienciar o que de inovador estava acontecendo (GRITTI, 2000, p. 110, grifo da autora).

Podemos observar que a experiência do Clube Agrícola na escola rural consistiu no repasse de conhecimentos de novas técnicas e introdução de formas mais complexas de relações entre produção e mercado.

Ao analisar a atuação do Clube Agrícola, podemos notar que este atendia uma necessidade posta pelo capitalismo daquele momento. A expansão do capital na época estava associado à penetração de empresas estrangeiras no Brasil e para garantir e ampliar o mercado consumidor, o campo deveria acompanhar a modernização para consumir produtos das multinacionais como implementos agrícolas, sementes, adubos e defensivos agrícolas.

De acordo com Barreiro (1989, p. 92), a compreensão dessa estratégia está ligada ao desenvolvimento de uma nova conjuntura internacional com o surgimento da Guerra Fria⁸⁶. Por isso, os Estados Unidos têm interesse em firmar convênios com o Brasil, pois era uma maneira de manter controlada a sua área de influência.

⁸⁶ A Guerra Fria surgiu após a Segunda Guerra Mundial, ocorrendo a bipolarização dos países de acordo com a ideologia capitalista liderada pelos Estados Unidos e a ideologia socialista, liderada pela União Soviética. Esses países não vão se enfrentar diretamente, porém ambos procuravam ampliar a sua área de influência ideológica.

Com a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, junto ao Ministério da Agricultura, em 1945, tendo como técnica de trabalho o “desenvolvimento de comunidade”⁸⁷ foi adotado o trabalho em forma de Missões Rurais⁸⁸.

O trabalho da Missão Rural consistia em levantar o diagnóstico dos problemas da região, planejar os trabalhos e atuando juntamente técnicos e comunidade para resolver os problemas com os líderes locais, pois segundo Barreiro (1989, p. 115), a composição básica se dava pelo “médico, agrônomo, assistente social e o educador”.

As técnicas usadas pelas Missões Rurais foram: a organização da comunidade, a extensão agrícola, o serviço social de grupo e a educação sanitária. Para isso, contavam com o apoio do prefeito do município, da Igreja e dos proprietários de terras, pois o objetivo da Missão era formar uma mentalidade de cooperação comunitária.

A Campanha Nacional de Educação Rural proporcionava o atendimento às comunidades rurais com conhecimentos teóricos e técnicos e pelo processo educativo conduziram crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas do meio em que vivem e, ao mesmo tempo, viabilizava as soluções para o meio local.

A escolha das regiões pretendidas pela Campanha Nacional de Educação Rural estava relacionada com regiões em que havia conflitos pela posse da terra e, como lembra Barreiro (1989, p. 165), “é que os anos 50 representaram um marco histórico de luta dos camponeses ao reivindicarem seus direitos pela posse da terra”, pois é o período de organização dos sindicatos rurais e das Ligas Camponesas⁸⁹.

Ainda de acordo com Barreiro (1989, p.129), a Campanha Nacional de Educação Rural era denominada de “Educação Rural Capitalista”, cujos fundamentos filosóficos e ideológicos estavam embasados na “teoria de Augusto Comte, adotando, para sua estratégia de ação o tripé positivista: o indivíduo, a família e a comunidade”.

⁸⁷ A técnica “desenvolvimento de comunidade” de acordo com Barreiro (1989, p. 102), foi definida pela ONU em 1956 como um processo de esforço conjunto da população e das autoridades governamentais, com o objetivo de melhorar as condições econômicas, sociais e cultural das comunidades e capacitá-las para o progresso do país.

⁸⁸ Segundo Barreiro (1989, p. 101-102), as Missões Rurais de educação tiveram origem nas Missões Culturais Mexicanas, cujo surgimento decorreu da necessidade de formar os missionários e voluntários que se dispunham a trabalhar na zona rural. Essas missões surgiram em 1922, após a revolução do México, quando o governo articulou uma campanha para a construção de escolas primárias para a população indígena e mestiça.

⁸⁹ As Ligas Camponesas foram fundadas por Francisco Julião, em Pernambuco e tinham como objetivo a distribuição de terras aos camponeses e a extensão das leis trabalhistas ao setor rural, conforme mencionam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 210).

De acordo com estudos de Barreiro (1989, p. 95-96), essa ideologia de comunidade estava articulada a um quadro político do Brasil na década de 50, a uma receptividade às ideologias norte-americanas e acordos de apoio militar, resultantes das preocupações geradas pela guerra fria. Na esfera econômica, tem-se, a partir dessa década, o marco da penetração das empresas multinacionais no país.

Como a educação, precisamente a educação rural, estava relacionada ao contexto internacional da expansão desse capitalismo ? Explicitando melhor: para os Estados Unidos o analfabetismo representava um fator de desintegração nacional, considerado um empecilho para o progresso e uma ameaça à paz social. Considerando-se que as zonas rurais eram o local onde se encontravam os maiores índices de analfabetos, a atenção à educação no meio rural, como forma de solucionar os problemas do meio rural, mediante adoção de métodos de ações comunitárias e assim, manter o equilíbrio social.

Apesar do esforço empregado pela Campanha para fixar o homem no campo, o êxodo rural não foi contido. Segundo Leite (1999, p. 37), “simultaneamente ao pleno funcionamento das missões, Campanhas Rurais e do Programa de Extensão não impediu o grande êxodo na década de 1960”.

Com a Campanha Nacional de Educação Rural podemos verificar que a função da escola foi atender os requisitos daquele momento do capitalismo, para adequar a comunidade para disciplinar o homem do campo a uma forma de trabalho racional requerida pela modernização da agricultura.

3. A fase da educação no meio rural de 1960 à década de 1980

No início dos anos de 1960, as experiências no meio rural foram realizadas pelo Movimento de Educação de Base⁹⁰ – MEB, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e, a partir de 1967, foi órgão colaborador do Ministério da Educação e Cultura – MEC, na alfabetização e educação de adultos. A atuação dessa educação de base tinha como preferência as áreas rurais mais pobres do país.

⁹⁰ Segundo Speyer (1983, p. 114), o Movimento de Educação de Base foi resultante da experiência acumulada de técnicas de trabalho em grupo, com o método Ver, Julgar e Agir da Ação Católica Brasileira, no fim dos anos de 1950 e início dos anos de 1960. A atuação do MEB tinha influência dos centros de cultura popular da França.

O Movimento de Educação de Base surgiu de técnicas de trabalho em grupo e tinha no método de Paulo Freire a sua sustentação e era baseado na ação popular. O MEB recebia ajuda financeira do governo federal, mas adquiriu uma dinâmica própria elaborada pelos agentes que dele participaram. Esse período representou atividades ligadas às lutas dos trabalhadores rurais e à ação da Igreja Católica liderada por bispos vinculados à visão progressista.

As atividades desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base estavam ligadas às necessidades apresentadas pela comunidade, às quais os agentes procuravam atender. A inserção do homem no campo estava baseada nos valores globais da comunidade e segundo Speyer (1983, p. 120), o objetivo fundamental do MEB era “o reavivamento dos valores culturais básicos do povo na busca de sua identidade e de sua realização plena”.

Dessa maneira,

Os programas de grupalização propõem o diálogo com o povo, levando cada grupo a descobrir o seu valor, sua capacidade e seus próprios recursos e a sentir-se despertado para assumir o trabalho dentro de uma perspectiva comunitária. As atividades de grupalização são orientadas para a intercomunicação pessoal e distribuem-se conforme os setores que formam a comunidade (SPEYER, 1983, p. 115).

A partir de 1961, de acordo com Fonseca (1985, p. 230), os fundos destinados à assistência técnica foram administrados pela USAID – Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano, criada no quadro da Aliança para o Progresso⁹¹, que propunha um programa de ajuda para áreas pobres do campo e da cidade, tendo como objetivo implícito evitar a ameaça socialista na América Latina.

No final dos anos de 1960, o governo norte-americano substituiu as atividades de cooperação técnica entre os dois países (bilateral) por outras formas de cooperação, de instituições multilaterais como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Conforme ressalta Fonseca (1985, p. 231), a preocupação dos bancos era com o crescimento descontrolado da pobreza nos países periféricos. Nesse sentido, segundo a autora, “voltam-se para o incremento da produtividade, especialmente para o setor agrícola, considerado um dos fatores para conter o crescimento da pobreza”. Nesse contexto,

⁹¹ A Aliança para o Progresso consistiu, segundo Leite (1999, p. 40-41), em um programa dos Estados Unidos de auxílio à América Latina, em 1961, implantado pelo presidente John Kennedy, de atendimento à carência rural e urbana, mediante acordos assistenciais e financeiros. O projeto foi justificado pelo ritmo insatisfatório de desenvolvimento da América Latina; pelo elevado crescimento populacional; baixo nível de condições de vida e pelos riscos de subversão social e política. Na verdade, o objetivo norte-americano era conter o avanço socialista, após a experiência cubana.

os projetos educacionais situam-se em programas de ensino fundamental integrados a projetos setoriais específicos, como os de desenvolvimento rural.

De acordo com Calazans (1993, p. 32), a partir da década de 1970, foram desenvolvidos alguns programas de educação informal e o planejamento de outras ações e projetos para o meio rural com orientações teórico-metodológicas das propostas educativas.

O empenho governamental dos programas para as áreas rurais pós-64 tinham como objetivo segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 236), assistir os pobres do país, bem como desmobilizar os estudantes e neutralizar as experiências educacionais ocorridas no início dos anos de 1960, consideradas de caráter subversivo.

Alguns programas foram criados e, em 1975, merece destaque o PROMUNICÍPIO - Programa de Assistência Educacional aos Municípios⁹², que tinha o objetivo de melhorar as condições socioeconômicas da população camponesa, principalmente a da região Nordeste, conforme aponta Queiróz (1984, p. 39).

Em 1976, é criado o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), no âmbito do Ministério do Trabalho, com a função de coordenar e supervisionar as atividades de formação profissional e em regime de colaboração assistir as empresas agrícolas no exercício do programa de formação.

Também foram criados outros programas, como o PRONASEC - Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais, que tinha como objetivo a modernização de atividades a serem realizadas no campo. De acordo com a afirmação de Leite (1999, p. 50), foi “uma tentativa de ampliação das neo-relações de produção/trabalho no campo, a modernização reavivou e valorizou a escola e os grupos comunitários, [...] sem, contudo, perder de vista seu objetivo maior: o mercado exterior”.

Outro programa de grande porte e com parte do financiamento sob a responsabilidade do Banco Mundial⁹³, denominado EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro, planejado nos anos de 1978-79 e com vigência de 1980 a 1985, tinha como finalidade a ampliação da escolaridade do povo nordestino, no combate ao elevado índice de analfabetismo.

⁹² O PROMUNICÍPIO segundo Queiróz (1984, p. 39), é um programa do MEC, em que “politicamente o Estado se interpõe na articulação governo federal/municipal”.

⁹³ Sobre o financiamento do EDURURAL, Barreto (1983, p. 24) afirma que a entrada do Banco Mundial assumindo 1/3 dos custos do programa foi posterior às negociações do projeto e implicou “reformulações e na consideração de novas condições e exigências quanto à sua execução”.

O EDURURAL, segundo seus avaliadores Gomes Neto [et al.] (1994), foi um programa que alcançou algum sucesso no que diz respeito ao fornecimento de materiais de ensino-aprendizagem e melhoria das condições físicas das escolas⁹⁴.

A implantação dos referidos programas assinala o desenvolvimento assistencial nas regiões mais carentes do país, sobretudo no Nordeste, onde a educação torna-se uma estratégia para minimizar as desigualdades sociais e a escola assume a função de atenuar conflitos diante das condições materiais consideradas injustas, garantindo a manutenção da ordem socioeconômica.

4. As políticas públicas para a educação (rural) a partir de 1990

4.1 As Conferências Internacionais

As orientações neoliberais representadas pelos organismos internacionais como a Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o Unicef - Organização das Nações Unidas para a Infância, o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, a educação passou a ser reconhecida como componente estratégico das políticas públicas, para contribuir para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza.

Imbuídos por essa estratégia política, a UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial convocaram nove países pobres mais populosos do mundo: Brasil, México, Indonésia, Bangladesh, Paquistão, China, Índia, Egito e Nigéria, para a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. A Conferência reuniu 157 países e no final foi firmada a **Declaração de Jomtien**, cujo plano era a “ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, como mencionam os objetivos referidos no artigo 1 da **Declaração de Jomtien** e o compromisso dos nove países de promover a universalização do ensino obrigatório e a erradicação do analfabetismo.

⁹⁴ Segundo Gomes Neto [et al.] (1994, p.47-48), o EDURURAL objetivava atingir 18% dos municípios nordestinos. No total foram 218 municípios que receberam assistência do EDURURAL, no período de 1981 a 1987, em que foram escolhidos segundo o programa, considerados os menos desenvolvidos em termos de educação, em cada um dos nove Estados nordestinos. De acordo com o autor citado (1994, p. 48-49), o EDURURAL procurou na sua atuação “prover as escolas selecionadas, de forma planejada e racional, de um pacote integrado e concentrado de todos os insumos considerados essenciais. Para fazer face ao enorme desafio gerencial de realizar isso, o EDURURAL ofereceu suporte aos níveis federal, estadual e local envolvidos com a educação pública”.

A Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada um marco na formulação das políticas públicas educacionais nos últimos anos no Brasil. A implementação dos compromissos de Jomtien ganhou impulso com o **Plano Decenal** de Educação para Todos (1994-2003), que definiu os principais objetivos da política educacional, que são a eliminação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental, a racionalização dos recursos destinados à educação e as mudanças na gestão escolar para melhorar as condições da escola.

A **Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien** teve como pressuposto o entendimento de que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”, como menciona o seu preâmbulo.

Os objetivos da **Conferência de Jomtien**, no Artigo 3, “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, são o grande princípio orientador das políticas educacionais propostas para os nove países, ou seja, uma forma de amenizar as desigualdades socioeconômicas. Entretanto, a referência ao termo “equidade” é apenas uma abstração, pois na sociedade capitalista o capital monopolista oferece cada vez menos condições aos pobres do mundo de viverem com um mínimo de dignidade.

Nesse contexto, relaciona-se também às populações rurais a serem incluídas no grupo de minorias sociais ao acesso à educação, conforme artigo da **Conferência de Jomtien**:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas ou zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados, os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Conferência de Jomtien. Artigo 3, § 4º).

O Artigo 5 da **Conferência de Jomtien**, ao mencionar as necessidades básicas de aprendizagem, afirma também que “outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar”. Para a educação no meio rural, as técnicas agrícolas seriam consideradas como uma qualificação para atender o mercado.

Com a realização da **Conferência de Nova Delhi**, em 1993, os países presentes voltaram a comprometer-se com a educação, como uma questão de sobrevivência e bem-estar nacional.

Na verdade, foi mais uma reafirmação dos compromissos da **Conferência de Jomtien** para o cumprimento das metas estabelecidas em Educação para Todos e conclamando mais uma vez todos os segmentos da sociedade a se responsabilizar pela educação e constituição de alianças que ultrapassassem a diversidade de opiniões e posições políticas.

Em relação à temática sobre a educação no meio rural, o item 3.3 da **Conferência de Nova Delhi** é semelhante ao artigo 3º de Jomtien: “eliminaremos disparidades de acesso à educação básica em função de sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas e distância geográfica”. Nas Diretrizes de Ação na Educação Básica, essa conferência estabelece linhas de ação para garantir a educação, entre elas “a introdução de escolas pequenas com diversas séries em áreas de baixa densidade demográfica, a fim de reduzir a distância que as crianças precisam percorrer para chegar à escola mais próxima”. Isso se reflete na educação rural, com programas voltados para as classes multisseriadas.

Novamente os nove países membros da Educação para Todos reuniram-se em Recife, de 31 de janeiro a 2 de fevereiro de 2000, para uma análise das metas alcançadas, o reconhecimento dos desafios, a reafirmação dos objetivos e uma visão para o futuro, tendo como pressuposto a “renovação do entusiasmo e a modernização na área educacional para que todos alcancem a excelência”.

Quanto à educação no meio rural, a **Declaração de Recife** reconhece ainda como um desafio a oferta de acesso à educação básica em áreas remotas. Nota-se uma preocupação no processo de inclusão em toda sua abrangência.

A Cúpula Mundial de Educação volta a se reunir de 26 a 28 de abril de 2000, no Senegal, para o **Plano de Ação de Dakar**. Esse evento representou a reafirmação da Declaração Mundial de Educação para Todos, com o acolhimento dos direitos humanos, das crianças, de portadores de necessidades especiais, do meio ambiente, do desenvolvimento social, da mulher, do trabalho infantil.

O Compromisso de Dakar cita no item 6 que “a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável”. Os debates em Dakar resumiram-se em “só a educação salva”. Sem ela, o mundo está condenado a conviver com a desigualdade entre as raças e entre os sexos, as doenças e a falta de expectativas para as populações pobres.

Os compromissos firmados entre as nações signatárias, nas Conferências Internacionais, destacam o papel da educação como investimento econômico, de acordo com o Artigo 9, parágrafo 1 dos objetivos da **Declaração de Jomtien**: “o tempo, a energia e os recursos

dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país”. Verifica-se o revigoreamento da teoria do capital humano nas propostas dos organismos internacionais, em que a educação é considerada um investimento e a escolarização um instrumento para reduzir as desigualdades sociais.

4.2 A legislação brasileira

A **Constituição Federal** de 1988, de forte cunho social, não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural. Porém, o Artigo 206, § 1º fala sobre “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que pode também ser subentendido às populações geograficamente distantes de escolas, no caso, residentes da zona rural.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96** estabelece alguns dispositivos para a formação de caráter mais geral por meio da educação. Essa lei abre brechas para que o sistema municipal organize a educação no meio rural, principalmente no que versa sobre o calendário escolar para beneficiar o período de plantio e colheita na zona rural, especificando que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na lei”, conforme a **LDB 9.394/96**, art. 23, § 2º.

Essa mesma legislação estipulou uma certa flexibilidade em relação aos currículos escolares, que podem contemplar a educação no meio rural, quando defende que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, **LDB 9.394/96**, art. 26).

A LDB dispõe ainda de mais um artigo especificando as adaptações necessárias à educação no meio rural, determinando que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, **LDB 9.394/96**, art. 28).

Nesse contexto, pode-se observar o enfoque dado para o espaço regional e local, apontando a existência de uma singularidade, que na verdade é artificial, pois nada escapa à totalidade do processo que o capitalismo engloba. Ao mesmo tempo, essa singularidade é um meio para promover políticas de caráter localista.

Em relação ao caráter focalizado das políticas públicas, também são apregoados nos documentos⁹⁵ como forma de valorização de determinado segmento da população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC contemplam os temas locais, atribuindo ao cotidiano um papel central no trabalho a ser desenvolvido pela escola, destacando os temas sociais, ou melhor, os problemas sociais a serem discutidos pela população e suas possíveis soluções.

Nesse sentido, os currículos nacionais redefinem o papel da esfera social da educação mediante sugestão (im)posta, considerando que:

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto a assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades. [...] Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma região (PCNs/ MEC, v. 8, 1997, p. 35).

Dessa forma, as políticas públicas contemplam a diversidade geográfica com as singularidades do meio, sem no entanto compreender que as relações entre o meio e o homem estão estabelecidas em uma mesma base material da sociedade capitalista. Ignorando tais determinações prescrevem que:

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no país. [...] Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (PCNs/MEC, v. 1, 1997, p. 97).

O Plano Nacional de Educação de 2000 é constituído por três eixos: “a educação como direito, como fator de desenvolvimento econômico e social e como meio de combate à

⁹⁵ As Conferências Internacionais de Educação para Todos de **Jomtien e Nova Delhi**, bem como a LDB nº9.394/96 e o Plano Nacional de Educação/2000, colocam a ingerência do regional e do local.

pobreza”, o que está em acordo evidente com as orientações e compromissos assumidos com as Conferências Internacionais de Educação para Todos.

Nas diretrizes do ensino fundamental da escola rural, o **Plano Nacional de Educação** afirma que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL/ **PNE**, p. 52).

A citação de um tratamento diferenciado à escola rural é reforçada no capítulo do Magistério sobre a Educação Básica, no item 21 do **PNE**, que reconhece a necessidade de temas específicos da “história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais”.

Também no capítulo sobre a Gestão, o **PNE** no item 26 deixa clara a especificidade do meio para “organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais”.

Em relação aos objetivos e metas da Educação Básica, o **PNE** no item 15 refere-se às escolas no meio rural com apenas um professor a necessidade de “transformar as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos”.

No item 17, o **PNE** garante o transporte escolar nas zonas rurais para alunos e professores terem acesso à escola.

Sobre a questão da flexibilidade do meio escolar, o item 25 aborda o provimento de “formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio”.

O objetivo dos documentos relatados é a expansão do ensino fundamental e para tal o atendimento em áreas geográficas de difícil acesso para que de forma assistencial tenha-se uma clientela escolar incluída.

A partir da organização de escolas em assentamentos do Movimento Sem Terra, começam a surgir rumores de uma educação voltada para o campo. Com a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998, em Luziânia, no

Estado de Goiás, tem-se o marco no Brasil da proposta da **Educação Básica do Campo**⁹⁶. Essa conferência foi um processo de reflexão e mobilização em favor de uma educação específica para o campo.

A expressão “educação rural” é mudada para “educação do campo” na proposta da **Educação Básica do Campo** em que se justifica:

Utilizar-se-á a expressão **campo**, e não a mais usual **meio rural**, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do **trabalho camponês** e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Denota-se que a mudança da expressão “meio rural” para “campo”, de acordo com os autores citados, está vinculada ao sentido tradicional da educação rural que representa uma escola inserida no processo de modernização capitalista do campo, cujo processo resultou na expropriação e na proletarização dos agricultores. O conceito da escola do campo para a **Educação Básica do Campo** está imbuída de um “perfil transformador”, baseado nos setores populares da sociedade, que significa um instrumento de luta pela terra.

A proposta de uma escola básica do campo vem sendo construída em conjunto pelos agricultores familiares, educadores, assessores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e instituições que apoiam os agricultores familiares, que acreditam estar construindo um modelo de escola diferente.

Segundo a **Educação Básica do Campo**, a diferença entre a escola rural tradicional e a escola do campo contida na proposta é assim apontada:

O modelo de escola rural, imposto através de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e à educação rural, é vinculada ao sistema capitalista de produção e de sociedade que se fundamenta na exploração da força de trabalho. A proposta da educação básica do campo não está pronta, não é fechada, nem é imposta. [...] A finalidade da escola rural está comprometida com a lógica da produtividade. A finalidade de uma escola básica do campo é a formação do trabalhador e da trabalhadora rurais com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea. Esse aprendizado articula-se com o trabalho cooperativo

⁹⁶ Essa conferência que aconteceu em Luziânia - Go, de 27 a 31 de julho de 1998, de acordo com Cadernos da Escola Guaicuru nº 3 (p. 15, 2000) contou com a participação “de mais de mil delegados, representantes de todos os Estados do país, organizada pelas seguintes entidades: MST, CNBB, UNICEF, UNESCO e UnB. A idéia que impulsionou tal evento era, principalmente, buscar recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país”. Segundo o Caderno, o objetivo em reunir todas as entidades que atuam com educação no campo foi “para debater experiências, elaborar propostas comuns, refletir sobre a prática. À época foi constatada a inexistência de políticas públicas de educação consistentes voltadas especialmente ao campo em nível nacional”.

e com uma produção em harmonia com os seres humanos e a terra. [...] O currículo, objetivos e metodologias da escola rural estão direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria que pode ser descartável e flexível em tempo de desemprego estrutural e tecnológico. Para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se em base curricular, em que se articulam a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Em contraposição ao conhecimento científico que expulsa e subordina os agricultores, a proposta de escola básica do campo pensa a produção de conhecimentos a partir das experiências dos agricultores com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido (RIBEIRO, 2001, p. 3).

Em relação ao referencial teórico, a **Educação Básica do Campo** toma como referência as obras de Paulo Freire, cujo educador tem como base a educação a partir da realidade e, no caso, a camponesa, conforme afirmam Kolling, Néry e Molina (1999, p. 62).

Dentre os princípios pedagógicos de uma escola do campo, segundo a proposta da **Educação Básica do Campo** apontada por Kolling, Néry e Molina (1999, p. 63-64), são três os compromissos a serem assumidos pela escola: “compromisso ético-moral com cada e de cada participante das práticas educacionais [...], compromisso com a intervenção social como vínculo com projetos de desenvolvimento regional [...] e compromisso com a cultura do povo do campo”.

Quanto à proposta da escola do campo, postula também a construção de um “novo sujeito”, como se fosse possível pensar em uma nova sociedade sem fazer as mediações que o capital promove, de forma contraditória em seu processo de acumulação e expansão.

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que **novos sujeitos** estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo apreendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a articulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. [...] A questão que se coloca ao meu ver hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas inovadoras [...] que já estão germinando (ARROYO, 1999, p. 18-19, grifo nosso).

A partir dos debates sobre a educação do campo, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, na gestão do presidente Francisco Aparecido Cordão, aprovou por unanimidade o voto da relatora Conselheira Edla de Araújo Lira Soares o Projeto de Resolução que fixa as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, cujo parecer CNE/CEB 36/2001 foi homologado pelo Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002.

A Câmara de Educação Básica segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 49), entendeu a diversidade que as propostas pedagógicas devem contemplar, atendendo as

demandas da sociedade com as **Diretrizes**, para considerar o campo como um espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas, a presença da multiculturalidade e as demandas por educação básica.

Nesse contexto, as contribuições para a formulação das diretrizes contou com o envolvimento de vários segmentos sociais, assim como é ressaltado:

A importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONGs e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 50).

De acordo com as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Parágrafo único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002).

Podemos notar pelo documento que a escola deve contribuir para o desenvolvimento do campo.

Na ótica da especificidade, o campo e a escola são assim considerados:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. [...] (Art. 13º da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002).

No Artigo 13 das **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, constam as condições para o desenvolvimento da escola do campo, como a formação de professores e a inserção dos alunos na construção do conhecimento a partir do meio em que vivem, conforme se pode comprovar:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

- I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo [...] (Art. 13º da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002).

Em relação às **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, alguns pesquisadores ligados às universidades manifestaram-se positivamente, podendo ser constatado no argumento:

É importante destacar a razão pela qual nasceram essas idéias de uma Educação do Campo. Já naquele tempo, tínhamos um outro olhar sobre o campo. A luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolvia uma nova realidade. [...] Essa nova realidade também era percebida nas universidades, nos centros de pesquisa, que começavam a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. [...] A aprovação das Diretrizes representa um importante **avanço na construção do Brasil rural**, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas **identidades culturais e modos de organização diferentes** (FERNANDES, In: KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 90-91, grifos nosso).

Com a aprovação das **Diretrizes**, para o autor citado (2002, p. 98), a educação e a escola do campo agora “são palavras que encerram em si a história de uma luta, de um trabalho que começa a dar frutos”.

A partir da instituição das **Diretrizes** para as escolas do campo, foi realizado o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, nos dias 26 a 29 de novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, no Campus da Universidade de Brasília – UnB. O evento teve a participação de 372 participantes de 25 Estados e segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 7-8) contou com representantes de diversas universidades do país, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e órgãos públicos federais e também com a participação de várias Organizações Sociais⁹⁷.

A mudança da expressão “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo” ocorreu para dar novo sentido à educação que se quer, não apenas até a educação básica, mas com perspectivas à pós-graduação.

⁹⁷ De acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 7-8) algumas dessas organizações sociais são: Movimento das Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimentos dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras.

Quanto à promoção do seminário, esteve a cargo da articulação nacional Por uma Educação do Campo, integrada por representantes da CNBB, MST, UnB, UNESCO e UNICEF.

Os objetivos propostos da Educação do Campo no Seminário foram:

Dar continuidade ao debate e ampliar a articulação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo de 1998; aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir do estudo das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e da situação geral do campo hoje em nosso país; socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo; consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes deste Seminário Nacional (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 123).

Tendo o seminário eixos temáticos como as políticas públicas para a educação do campo e a identidade política e pedagógica das escolas do campo, o evento concluiu seus trabalhos desenvolvidos em um documento intitulado “**Por uma Educação do Campo: Declaração 2002**”, que se encontra neste estudo no Anexo 7 (p. 160).

O Seminário de 2002 confirma os objetivos e princípios da Conferência da Educação Básica do Campo realizada em 1998, reiterando as linhas de ação na construção de um projeto específico de educação para o campo.

A **Educação do Campo** apregoa o meio rural como um espaço que pode estar livre da penetração capitalista, na medida em que se constroem um novo modelo de desenvolvimento baseado em valores humanistas, tendo a escola do campo um papel imprescindível nesse projeto conforme afirma Caldart (2002, p. 28): “queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de culturas diferentes, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país...”.

Quanto ao projeto educativo da **Educação do Campo**, é baseado na pedagogia de que são oprimidos os sujeitos de sua própria educação e depende também de sua libertação, por isso a educação voltada para o campo defende que:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que **nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos**; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações... (CALDART, 2002, p. 32, grifo da autora).

Com a aprovação das **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** e a realização do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo deu-se ênfase ao discurso em torno da escola do campo e de acordo com Molina (2002, p. 39), a partir de agora, são mais os desafios a serem enfrentados, pois “é preciso consolidar um espaço permanente de debate, de reflexão sobre o que estamos fazendo e sobre o que acontece no campo”.

Mais adiante, a autora citada destaca a importância do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento enraizado pela **Educação do Campo**, institucionalizado não apenas nos sistemas públicos municipais e estaduais de educação, mas segundo afirma Molina (2002, p. 39) “é necessário também fortalecermos esta demanda nos sistemas federais de ensino, contribuindo para reinserção do campo na agenda de pesquisas das universidades”.

5. As políticas públicas de educação para o meio rural no Estado de Mato Grosso do Sul: de 1992 a 2002

Em relação à política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul, mencionaremos as propostas elaboradas da educação no meio rural, mediante a análise dos seguintes documentos: **Diretrizes Gerais do Ensino Rural**, de 1992; **Ensino Rural: construindo uma proposta para Mato Grosso do Sul** de 1996; **Caderno Temático da Constituinte Escolar** nº 7 de 2000.

As **Diretrizes Gerais do Ensino Rural** de 1992, contidas nas Políticas Educacionais da Secretaria de Educação, no volume 3, são consideradas o primeiro documento formal para o ensino rural no Estado, durante o governo de Pedro Pedrossian (1991-1994). O documento definiu as metas e as orientações básicas para direcionar o ensino rural e elaborado junto com os professores do meio rural, após discussão de uma proposta de educação diferenciada para atender o homem do campo, apresentando três questões: concepção de escola, currículo e avaliação.

A concepção de uma “educação rural comprometida com o processo de mudança da realidade de forma crítica” – uma das questões apresentadas como meta a democratização da educação rural em relação ao aumento da oferta e garantia de qualidade e capacitação dos professores.

O currículo estabelece nas Diretrizes Gerais que, “precisa respeitar as experiências dos educandos, pois eles, antes de ingressarem na escola, além de trabalhar, convivem com trabalhadores de sua família e comunidade”. Dessa forma, o currículo deveria ter a especificidade para o meio rural.

Quanto à avaliação, o documento considera “um meio contextualizado pela teoria e pela prática”.

As **Diretrizes Gerais do Ensino Rural** consideram a escola rural como uma transposição da escola urbana e, frente a isso, propõem uma nova concepção de escola, “que não negue o mundo rural onde o trabalho é um valor social”. A identidade da escola rural se definiria por considerar “a diferença das realidades urbana e rural”.

Observa-se, pelo documento, a dicotomia entre a escola rural e a escola urbana, pois ao ressaltar a necessidade de identidade da escola rural no tratamento do conteúdo considera como diferentes os meios urbano e rural.

O outro documento - **Ensino Rural: construindo uma proposta para Mato Grosso do Sul**, foi elaborado no governo seguinte de Wilson Barbosa Martins (1995-1998), em 1996. Esse documento foi resultado de seminários sobre educação rural ocorridos no Estado, durante o ano de 1995.

Em 1995, a FETAGRI/MS (Federação dos Trabalhadores na Agricultura de MS) e a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), promoveram, em Campo Grande, o I Seminário de Educação Rural, com o objetivo de sensibilizar as autoridades sobre a situação da educação rural nos assentamentos e carvoarias. O resultado desse seminário ficou restrito apenas ao campo teórico.

Desse, surgiu a necessidade do II Seminário, realizado em Corumbá ainda no ano de 1995, cujo objetivo foi elaborar uma proposta técnico-pedagógica para o processo escolar nos assentamentos. Esse evento teve a participação, além da FETAGRI/MS e da CONTAG, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Secretarias Municipais de Educação, AECMS (Associação de Educação Católica de MS), Secretaria Estadual de Educação e apoio do Movimento de Organização Comunitária (MOC) do Estado da Bahia.

O III Seminário de Educação Rural, realizado em Nioaque no final do mesmo ano dos dois seminários anteriores, em 1995, foi organizado e coordenado pela Secretaria de Estado de Educação, AECAMS e FETAGRI. Participaram do evento representantes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, órgãos governamentais e não-governamentais e demais entidades envolvidas na educação rural em diversos municípios e contaram com a assessoria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da CONTAG.

As propostas para a educação rural, resultantes desse III Seminário, foram incluídas no documento elaborado em 1996 – **Educação Rural: uma proposta para Mato Grosso do Sul**. De acordo com esse documento, levou-se em consideração “a história do grupo; os valores culturais da região; a realidade socioeconômica e cultural do povo; a organização do saber a partir de conhecimentos prévios do homem do campo, com direitos e deveres de participação enquanto comunidade”.

Essa proposta foi construída a partir do pressuposto de especificidade do meio, em que os conteúdos curriculares poderiam contribuir para a fixação do homem no campo.

No governo seguinte, o de José Orcírio dos Santos - Zeca do PT (1999-2002), dentro do contexto das propostas do chamado Governo Popular, a educação é contemplada com o programa da Escola Guaicuru – vivendo uma nova lição, na gestão do Secretário de Educação Pedro Kemp, que tem como princípios “a democratização do acesso e da gestão e pela qualidade social da educação”. A educação no meio rural é inserida dentro das políticas públicas nos moldes da Educação Básica do Campo.

A Educação Básica do Campo em Mato Grosso do Sul foi discutida no caderno temático nº 7 da **Constituinte Escolar**⁹⁸, cujo processo foi desenvolvido por meio de debates, estudos e socialização da participação efetiva de toda a comunidade escolar na elaboração de propostas dos vários temas abordados pelos cadernos temáticos, com o objetivo da construção coletiva do Plano Estadual de Educação.

Algumas considerações foram apresentadas durante os debates sobre a educação do campo no processo da **Constituinte Escolar** defendendo que:

No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminação ou pretender insistir numa postura que separa rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual. [...] a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo (CADERNO Nº 7 da **CONSTITUINTE ESCOLAR**, 2000, p. 9).

⁹⁸ A **Constituinte Escolar** foi um debate que partiu da Secretaria de Estado de Educação e se estendeu para todas as escolas da rede estadual, com a formação de comissões, tendo como objetivo elaborar um documento final para tornar-se Plano Estadual de Educação, processo ainda em curso. Primeiramente, ocorreu o envolvimento da comunidade escolar para o levantamento dos problemas e sugestões para melhorar a escola. No segundo momento, analisava-se e discutia-se a política educacional de Mato Grosso do Sul. Em outro momento, ocorreram estudos e debates em torno dos cadernos temáticos fornecidos pela Secretaria de Educação, cujos temas eram: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Educação e Etnias: indígenas e negros; Educação Ambiental; Assessoria Técnica Escolar; Educação e Tecnologia; Portadores de Necessidades Especiais; Educação Básica do Campo; Função Social da Escola; Ensino Noturno; Violência, Ética e Cidadania; Gestão Democrática; Financiamento da Escola Pública; Formação Continuada; Grêmios Estudantis; Fundamentos do Currículo e Os Trabalhadores em Educação.

A discussão em torno da **Educação Básica do Campo** foi em torno da formação dos agricultores e de uma escola que garanta aos filhos desses agricultores a permanência na terra. Por isso, defende-se um currículo escolar voltado para o meio rural que, segundo a proposta, contemple a especificidade.

A partir das discussões dos cadernos temáticos, a **Constituinte Escolar** concluiu os pressupostos da **Educação Básica do Campo**, proposta bastante vinculada aos grupos do MST, em que defende “aos interesses e ao desenvolvimento humano em suas dimensões social, cultural, política e econômica dos povos que habitam e trabalham no meio rural sul-mato-grossense, atendendo as suas especificidades históricas e culturais”.

De acordo com a política pública de **Educação Básica do Campo** de Mato Grosso do Sul, as diretrizes e metas da **Constituinte Escolar** têm por finalidade:

- Formar cidadãos e cidadãs (crianças, jovens e adultos) em todas as etapas da educação básica, em escolas do campo públicas e de qualidade, habilitando-os a desenvolver a capacidade de intervenção efetiva na transformação da sociedade;
- Formar Novas Pessoas Humanas, com uma pedagogia crítica e libertadora centrada em novos valores humanistas (solidariedade, respeito às diferenças étnicas e culturais, defesa do exercício da igualdade de direitos humanos, justiça social, indignação diante das injustiças, participação democrática e coletiva, valorização do trabalho coletivo, da cultura e da história);
- Formar educadores/as e educandos/as capazes de conhecer e valorizar a cultura sul-mato-grossense, brasileira (seja de origem e características camponesa, africana, indígena) e latino-americana;
- Criar oportunidades para educadores/as e educandos/as conhecerem e refletirem sobre o seu cotidiano (coletivo e individual), através de uma prática pedagógica crítica e libertadora [...] e a estruturação coletiva e democrática dos espaços e das práticas educativas, bem como em relação à comunidade a que pertencem;
- Educar para a cooperação agrícola, para criar e apreender novas formas de desenvolvimento do meio rural, tais como relacionados à agroecologia, com harmonia e respeito à natureza;
- Propiciar uma Educação Básica do Campo de Mato Grosso do Sul que atenda as especificidades dos trabalhadores/as do campo, permitindo através da qualificação profissional um exercício pleno da cidadania e a melhor inserção ativa no mundo do trabalho;
- Desenvolver uma metodologia que leve à compreensão da proposta pedagógica da Educação Básica do Campo e à implementação nas escolas dos assentamentos e das comunidades camponesas em geral, através de pesquisas, da valorização cultural, do referencial teórico e científico, valorizando a cultura do homem e da mulher do campo, como resgate da sua autoestima e cidadania;
- Contribuir com a melhoria da qualidade de vida no campo, especialmente nos acampamentos e assentamentos e comunidades camponesas em geral do Estado de Mato Grosso do Sul. (PROPOSTA da **CONSTITUINTE ESCOLAR**, 2001, P. 33-34).

No governo popular de Mato Grosso do Sul na gestão Zeca do PT, desde o seu primeiro mandato iniciado em 1999, a Secretaria Estadual de Educação trata a escola do campo, bem como a escola para negros e índios como uma “Política Específica em Educação”, possuindo um departamento separado da Educação Básica, com pessoas envolvidas para atender as tais políticas específicas.

Na gestão do Secretário de Estado de Educação, Antonio Carlos Biffi (2001-2002), a partir de toda uma discussão, instituiu como política pública a proposta político-pedagógica da **Educação Básica do Campo** na Secretaria Estadual de Educação, conforme o documento:

Instituir na Rede Estadual de Ensino a Educação Básica do campo, como política de inclusão das comunidades camponesas do Estado de Mato Grosso do Sul, no atendimento da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, garantindo o acesso, a gestão democrática e a qualidade social da educação (Art. 1º da Resolução nº 1547, de 22 de março de 2002).

Em relação às finalidades da política educacional para o campo, estas contemplam um ensino para o meio rural diferenciado, uma vez que reforça a recriação da cultura específica do campo. Denotam uma visão bucólica do mundo rural e da vida campesina, mediante um sentimentalismo de “raízes” culturais, como possível de existir na sociedade regida pelo capital.

Essa proposta de educação do campo aborda a construção da identidade do homem do campo, cuja concepção de identidade é um sofisma tendo em vista que as idéias e características dos indivíduos estão condicionadas na vida material. Logo, a dimensão da dominação político-econômica que ocorre numa sociedade capitalista, não tem representação de identidades culturais, uma vez que pretendem anular a diferença entre o pensar e a maneira de ser, criando uma lógica que consiga unificar, padronizar o pensamento e a linguagem, e desse modo, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem: a da classe dominante.

A proposta da **Educação Básica do Campo** contida na **Constituinte Escolar** e agora instituída como política-pedagógica da Secretaria de Estado de Educação menciona a qualificação profissional⁹⁹, já superada historicamente, pois, com o desenvolvimento do capitalismo ocorreu a destruição do trabalho qualificado.

Também aborda a questão da cidadania¹⁰⁰, como se a dignidade do trabalhador fosse alcançada mediante um trabalho que chamam de “conscientização”. Em uma sociedade de classe, a cidadania torna-se um conceito abstrato e vazio.

⁹⁹ Conforme ressalta Alves (2001, p. 163), a “qualificação profissional não é uma categoria de análise pertinente à sociedade capitalista”.

¹⁰⁰ Apenas para um melhor entendimento em relação à condição de cidadania, tão propalada nos discursos atuais, retoma-se desde sua origem na Grécia Antiga, cujo termo cidadania era para designar o habitante da polis (cidade). Eram considerados cidadãos gregos apenas as pessoas livres do sexo masculino. As mulheres, artesãos, camponeses e os escravos não eram considerados cidadãos. Na Idade Moderna, relaciona-se cidadania ao nascimento do capitalismo, em que o Estado passou a garantir a igualdade de todos os indivíduos, fundamentada no direito natural da ideologia liberal. Enquanto na Grécia Antiga, a cidadania conferia aos que participavam da

Observamos que a **Educação Básica do Campo**, postula a formação de um “novo homem”, que surgirá a partir de novos valores pautados na solidariedade. Ao falar na existência de “valores humanistas”, baseados na participação democrática, justiça social, direitos humanos, apresenta um discurso desvinculado da sociedade capitalista, que é dividida por classes antagônicas: aquela que possui os meios de produção e aquela que é despojada dos meios de produção e possui apenas sua força de trabalho.

Na verdade, a proposta da **Educação Básica do Campo** propaga a produção de um conhecimento crítico e de transformação da sociedade sem, no entanto, desvendar as contradições que permeiam o modo de produção capitalista e que explicam o mundo real.

6. A escola pública contemporânea (rural) em Mato Grosso do Sul

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, atualmente no Estado de Mato Grosso do Sul, vigoram no meio rural, em sua maioria, escolas com classes multisseriadas¹⁰¹ de caráter convencional.

O Estado apresenta o seguinte número de escolas, conforme a Tabela 20.

Tabela 20 – Mato Grosso do Sul: Número de escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa 1992/ 2002

Dependência Administrativa	1992		2000		2002	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	–	–	1	–	1	–
Estadual	381	16	385	12	384	14
Municipal	293	140	512	150	534	140
Particular	269	4	409	2	448	4
Total	943	160	1.307	164	1.367	158

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – Censo Escolar – 1992/ 2000/ 2002

administração da polis, no Estado Moderno, a cidadania serviu para esconder as desigualdades, a partir do momento em que as pessoas são consideradas como “iguais”, com direitos e deveres, desaparecendo o antagonismo das classes sociais, ou seja, entre capital e trabalho. Na atualidade, a palavra cidadania assume uma abstração por não estar promovendo o bem-estar social e vincular a cidadania à escolarização, como forma de as pessoas participarem dos seus direitos.

¹⁰¹ A classe multisseriada é a forma de ensino, em que um mesmo professor leciona em uma sala de aula para várias séries. No caso, geralmente são 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental.

Os dados apresentados na Tabela 20 permitem-nos verificar uma pequena redução do número de escolas rurais, no período compreendido entre 1992 a 2002, podendo-se notar ainda que a educação no meio rural fica sob a responsabilidade praticamente da rede municipal.

Na representação estatística dos alunos matriculados no Estado temos os seguintes números, que podem ser visualizados na Tabela 21.

Tabela 21 – Mato Grosso do Sul: Matrícula inicial em escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa – 1992/ 2002

Dependência Administrativa	1992		2000		2002	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	1.606	-	993	-	951	-
Estadual	296.020	5.261	294.322	2.166	327.625	4.051
Municipal	104.550	35.339	438.005	36.817	228.860	37.678
Particular	60.901	1.215	68.956	1.143	81.234	1.494
Total	465.077	41.815	1.794.283	40.126	638.670	43.223

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – Censo Escolar – 1992/ 2000/ 2002

Os dados constantes na Tabela 21 mostram que o número de alunos na zona rural está concentrado nas escolas de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, cujo número vem se mantendo, com pouca alteração para mais, no período entre 1992 a 2002.

Para melhor compreensão da escola pública contemporânea (rural) em Mato Grosso do Sul, contemplamos neste estudo os dados dos municípios: Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste.

Os dados quantitativos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação dos dois municípios referem-se ao número de escolas, alunos, salas de aula e professores que atuam no meio rural e os dados qualitativos absorvem aspectos do que essa escola oferece, o que pensam e explicitam os professores, entre outros dados.

Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os responsáveis pela educação no meio rural da Secretaria Municipal de Educação (Anexo 8, p. 163) e com os professores que lecionam no campo (Anexo 9, p. 165).

6.1 Chapadão do Sul

O número de escolas e de alunos matriculados em escolas urbanas e rurais, segundo a dependência administrativa, estão apresentados nas Tabelas 22 e 23.

Tabela 22 – Chapadão do Sul: Número de escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa – 1985/ 2002

Dependência Administrativa	1985 ¹⁰²		1990		2000		2002	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	-	-	1	-	1	-	1	-
Municipal	-	-	-	11	4	1	5	1
Particular	-	-	1	-	3	-	4	-
Total	-	-	2	11	8	1	10	1

Fonte: Secretaria Estadual de Educação – Censo Escolar/ 1985/ 1990/ 2000/ 2002

Os dados apresentados na Tabela 22 mostram a redução do número de escolas rurais de 1990 para 2000, ocorrida devido à extinção de algumas salas com pouco número de alunos e a nucleação¹⁰³ entre as escolas ou salas mais próximas. Porém, é considerado pela estatística somente a escola-pólo¹⁰⁴ e as demais são classificadas como salas de aula anexas à escola-pólo.

Para esclarecimento em relação ao número das escolas rurais, durante o início da década de 1990, as escolas eram numericamente contadas de acordo com cada unidade física, posteriormente criou-se a escola-pólo, considerada pelo Censo Escolar como apenas uma unidade escolar em que representa as demais escolas e estas por sua vez, sucumbidas à administração da escola-pólo.

¹⁰² Nesse ano não havia escolas, porque o município foi criado em 1987.

¹⁰³ Nucleação é a junção de salas de aula ou de escolas com poucos alunos, para formar uma sala ou uma escola com o número suficiente de alunos.

Tabela 23 – Chapadão do Sul: Número de alunos matriculados em escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa – 1985/ 2002

Dependência Administrativa	1985		1990		2000		2002	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	-	-	703	-	1.202	-	729	-
Municipal	-	-	-	188	1.591	196	1.546	148
Particular	-	-	63	-	518	-	340	-
Total	-	-	766	188	3.311	196	2.615	148

Fonte: Secretaria Estadual de Educação – Censo Escolar/ 1985/ 1990/ 2000/ 2000

Os dados apresentados na Tabela 23 mostram uma redução em relação ao número de alunos matriculados nas escolas rurais.

Na Secretaria Municipal de Educação de Chapadão do Sul, a coordenadora das escolas rurais é responsável pela parte burocrática, financeira e pedagógica das escolas no meio rural e, baseada no ano de 2001, nos informou dados quantitativos referentes ao número de alunos, de salas de aula, de professores, meio de locomoção de alunos e professores, a localização da escola ou sala e a distância em relação à cidade.

Para melhor compreensão, o Quadro 3, a seguir, apresenta a síntese desses dados:

¹⁰⁴ Para o Censo Escolar só é contada numericamente a escola rural considerada escola-pólo e as demais salas ou escolas são consideradas anexos da escola-pólo. É aquela escola que centraliza as atividades desenvolvidas nas demais escolas (salas de aula).

Quadro 3 - Chapadão do Sul: Caracterização das escolas rurais - 2001

Características	E. M. Ribeirão	E. M. Lagoinha	E. M. Chapadão do Sul	E. M. Pedra Branca	E. M. Brajusco
Localização	Fazenda Ribeirão – 40 km da sede urbana	Fazenda Anísio Mariano – 120 km da sede urbana	BR 060 – Alto Sucuriú – 45 km da sede urbana	Fazenda Pedra Branca – 40 km da sede urbana	Fazenda Brajusco – 60 km da sede urbana
Série	Pré-escolar e 1 ^a à 4 ^a séries	1 ^a à 4 ^a séries	Pré-escolar e 1 ^a à 4 ^a séries	1 ^a à 4 ^a séries	1 ^a à 4 ^a séries
Estrutura	Multis-Seriada	Multis-seriada	Seriada	Multis-seriada	Multis-Seriada
Turnos	Mat. / vesp.	Mat. / vesp.	Matutino	Vespertino	Mat. / vesp.
Nº de salas	3	2	5	2	1
Nº de alunos	32	45	55	26	30
Tipo de transporte para os alunos	Ônibus	Perua-kombi e ônibus	Perua-kombi e ônibus	Perua-kombi e ônibus	Perua-kombi
Nº de professores	3	2	5	2	1

Fonte: Entrevista realizada pela autora/ 2001

Quanto à política educacional, a Secretaria Municipal¹⁰⁵ não adota nenhum programa específico para o meio rural. Não conhece também a proposta final elaborada pela **Constituinte Escolar da Educação Básica do Campo**.

Em relação ao transporte, é mantido pela prefeitura municipal, sendo o serviço terceirizado para donos de peruas-kombi. Segundo dados de 2001, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Chapadão do Sul, os ônibus e as peruas-kombi percorrem diariamente cerca de 2 mil quilômetros, transportando 450 alunos que moram no campo e estudam na cidade.

¹⁰⁵ Em âmbito municipal, cada Secretaria de Educação dispõe de uma pessoa responsável pelas escolas rurais. No caso de Chapadão do Sul há uma coordenadora específica para tal função.

O Quadro 4, a seguir, apresenta algumas informações sobre o tempo de atuação dos professores no meio rural, formação profissional, capacitações realizadas, distância percorrida até a escola e o meio de transporte utilizado.

Quadro 4 – Chapadão do Sul: Professores entrevistados – 2001

Nº de Professores	Tempo de atuação	Formação Profissional	Capacitação Realizada	Distância percorrida	Transporte utilizado
Prof. 1	12 anos	Cursando pedagogia	PCNs , Salto para o Futuro e PROFA	4 km	Ônibus
Prof. 2	4 anos	Pedagogia	PCNs , Salto para o Futuro e PROFA	2 km	Carro e a pé
Prof. 3	16	Pedagogia e cursando especialização	PCNs , Salto para o Futuro e PROFA	3 km	Carro e a pé
Prof.4	6 anos	Pedagogia	PCNs , Salto para o Futuro e PROFA	3 km	Carro e a pé
Prof. 5	8 anos	Pedagogia	PCNs e PROFA	2 km	Carro e a pé

Fonte: Entrevista realizada pela autora/ 2001

Com relação ao Quadro 4, podemos notar que a maioria dos professores são graduados no curso de pedagogia e alguns estão fazendo especialização. A atuação destes em escolas rurais vai desde quatro anos até dezesseis anos de docência.

A capacitação proposta para os professores foi oferecido pelo MEC por meio da Secretaria Municipal de Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa de Formação de Alfabetização - PROFA¹⁰⁶ e o Um salto para o Futuro¹⁰⁷. Essas capacitações não estão relacionadas especificamente com a escola do campo, é uma capacitação generalizada para todos os professores.

Na avaliação dos professores das escolas rurais entrevistados, as capacitações foram positivas para o “aproveitamento de idéias e experiências”, segundo a fala do professor 1. O

¹⁰⁶ O PROFA – Programa de Formação de Alfabetização, consiste em um programa oferecido pelo MEC, por meio das Secretarias Municipais de Educação.

¹⁰⁷ Os Parâmetros Curriculares, a Formação de Alfabetizadores e Um Salto para o Futuro são todos programas de capacitação oferecidos pelo MEC, que é repassado via secretaria municipal aos professores.

professor 2 analisa os PCNs como uma ajuda “na compreensão de problemas que surgem em relação aos conteúdos curriculares”.

Todos os professores entrevistados em Chapadão do Sul não defendem um ensino diferenciado para a escola rural, justificado na seguinte menção do professor 3: “o conteúdo deve ser semelhante para a criança não encontrar dificuldade quando for estudar na cidade”.

Em relação à escola no meio rural ajudar na fixação do homem no campo, os professores acreditam que sim e nesse sentido o professor 5 salienta que “a metodologia urbana provoca evasão do aluno na escola, o conteúdo deve despertar interesse para fixar o aluno no campo”. Complementando essa opinião, o professor 4 afirma que “deveria haver conteúdos com informações sobre o trabalho rural, como por exemplo, fazer hortas e pomares”.

A maioria dos professores salientaram que é importante os alunos passarem conhecimentos aos pais e insistem na “profissionalização para atender as necessidades do campo”, segundo relato do professor 4.

Sobre a escola, os professores disseram que o maior problema está na estrutura física danificada e na falta de comunicação direta com a Secretaria Municipal de Educação.

As maiores dificuldades dos alunos, detectadas pelos professores, são: pouco transporte para locomoção e pouco estudo dos pais para auxiliá-los em tarefas de casa. A facilidade apontada está no fato de serem alunos participativos, segundo os professores.

Parte dos alunos auxiliam os pais em seus trabalhos no período que não estão na escola. Os professores disseram que os alunos demonstram satisfação pela escola e não sentem vontade de estudar na cidade.

Os pais dos alunos, segundo os professores, são funcionários das propriedades e depositam na escola uma responsabilidade além de sua função, ou seja, esperam que façam quase tudo pelo filho.

As escolas rurais pesquisadas oferecem a merenda escolar para todos os alunos; já o material didático basicamente utilizado é o livro fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático. Quanto ao referencial teórico e os conteúdos desenvolvidos nas escolas, são planejados e aplicados de acordo com o guia dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

6.2 São Gabriel do Oeste

O número de escolas e de alunos matriculados em escolas urbanas e rurais, segundo a dependência administrativa são apresentados nas Tabelas 24 e 25.

Tabela 24 – São Gabriel do Oeste: Número de escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa – 1985/ 2002

Dependência Administrativa	1985		1990		2000		2002	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	2	-	2	-	2	-	3	-
Municipal	3	7	5	3	7	3	7	1
Particular	-	-	-	-	7	-	10	-
Total	5	7	7	3	16	3	20	1

Fonte: Secretaria Estadual de Educação – Censo Escolar/ 1985/ 1990/ 2000/ 2002

Os dados constantes na Tabela 24 demonstram a redução do número de escolas rurais de 1985 a 2002, porém nesse período ocorre a junção de salas de aula de localização próximas e a criação da escola-pólo, que é contabilizada numericamente para o censo escolar, conforme explicitação anterior.

Tabela 25 – São Gabriel do Oeste : Número de alunos matriculados em escolas urbanas e rurais de acordo com a dependência administrativa - 1985/ 2002

Dependência Administrativa	1985		1990		2000		2002	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	995	-	1.103	-	1.715	-	1.602	-
Municipal	388	179	1.242	273	1.568	196	1.660	139
Particular	-	-	-	-	752	-	467	-
Total	1.383	179	1.345	273	3.035	196	2.729	139

Fonte: Secretaria Estadual de Educação – Censo Escolar/ 1985/ 1990/ 2000/ 2002

Os dados apresentados na Tabela 25 constataam uma redução no número de matrículas em escolas rurais.

A pessoa responsável pelas escolas rurais no município é a diretora do Departamento de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, que tem a função da parte administrativa

e da inspeção. Essa pessoa informou os dados quantitativos referentes ao número de alunos, de salas de aula, de professores, meio de locomoção de alunos e professores, a localização da escola ou sala e distância em relação à cidade no ano de 2001.

Os dados estão apresentados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – São Gabriel do Oeste: Caracterização das escolas rurais - 2001

Características	E. M. Senador Filinto Müller	E. M. José Quintilhano de Souza	E. M. Arabel Sandri	E. M. Antônio Ouvídeo
Localização	Distrito do Areado – 40 km da sede urbana	Fazenda São José – 70 km da sede urbana	Fazenda Calábria – 40 km da sede urbana	Fazenda São Luís – 86 km da sede urbana
Série	1ª à 8ª séries	1ª à 4ª séries	1ª à 4ª séries	1ª à 4ª séries
Estrutura	Seriada	Multisseriada	Seriada	Multisseriada
Turnos	Matutino	3 dias de aulas com período integral	Matutino	3 dias de aulas com período integral
Nº de salas	7	1	1	1
Nº de alunos	139	15	21	27
Tipo de transporte utilizado pelos alunos	Ônibus e dois carros pagos pela prefeitura	Cavalo e a pé	Ônibus	Ônibus e um carro pago pela prefeitura
Nº de professores	11	1	1	1

Fonte: Entrevista realizada pela autora/ 2001

De acordo com dados fornecidos pela Diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste, está em fase de acabamento a escola estadual do assentamento Campanário, com atendimento em 2003 para cerca de 300 alunos e com o funcionamento de seis salas de aula. Nela se implantará a proposta da Educação Básica do Campo contida na Constituinte Escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, com apoio da Secretaria Estadual de Educação, realizou o I Fórum Municipal de Educação Básica do Campo¹⁰⁸ em São Gabriel do Oeste, nos dias 31/10 a 01/11 de 2001, com o objetivo de “refletir sobre a educação da criança, adolescente e jovem do meio rural; e consultar a sociedade sobre a melhor forma da oferta da Educação Básica do Campo, atendendo os preceitos da Gestão Participativa e da Escola Cidadã”, conforme consta no relatório do referido Fórum.

Todos os palestrantes concordaram que a meta é a fixação do homem no campo e a educação deve ser uma estratégia para tal com a especificidade do conteúdo adequado ao meio rural.

Diante da visão de fixar o homem no campo mediante a educação, evidencia-se um descompasso entre o movimento real da sociedade capitalista e o discurso dos professores e representantes da educação, dominado pelo senso comum.

Em relação à política educacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste adota, atualmente, para o meio rural, a implantação de três salas de aulas multisseriadas no programa da Escola Ativa¹⁰⁹.

Foi implantado em 2002 na escola municipal “Senador Filinto Müller”, no distrito do Areado, o sistema de Tempo Comunidade e Tempo Escola¹¹⁰, em que os alunos têm o Tempo Comunidade todas as segundas-feiras da semana, sendo duas vezes em casa e duas vezes em oficinas para desenvolverem os projetos da escola. O Tempo Escola funciona de terça a sexta-feira cada um no seu turno matutino e vespertino.

¹⁰⁸ O evento contou com a presença dos seguintes palestrantes e temas abordados: “Políticas Nacionais e Estaduais sobre a Educação Básica do Campo”, com o palestrante Marcelo Brito dos Santos - coordenador das Políticas Especiais da Secretaria Estadual de Educação; “Financiamento e Perspectivas da Educação Básica do Campo”, com o palestrante José Luís Ribeiro de Leon - secretário Municipal de Educação; “Qualidade social do homem do campo”, com o palestrante Léo Luís Grison - vereador e técnico agrícola; “Desafios para o homem do campo”, com o palestrante Inácio Berviam - trabalhador rural assentado; “Desafios para o produtor rural”, com o palestrante Nei José Canziani Filho – presidente do Sindicato Rural dos Trabalhadores Rurais; “Experiências da pedagogia da alternância”, com as palestrantes Roseli Maria da Silva – secretária Municipal de Educação de Rochedo/MS e Maria Sena Ferreira – coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Rochedo.

¹⁰⁹ De acordo com o Boletim Técnico do FUNDESCOLA (ago. 1989, p.33-60), a Escola Ativa surgiu a partir de 1998 e, é uma política pública do governo federal do MEC, cujo projeto está dentro do Programa FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) para atender as classes multisseriadas de 1ª à 4ª séries das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Esse programa é uma estratégia metodológica, que combina uma série de elementos de caráter pedagógico e administrativo, pautado no princípio da Escola Nova, tendo como lema “O passo eu faço”. É um modelo copiado da experiência da Colômbia no ensino rural adotada na década de 80. A realização do projeto ocorre em parceria entre o MEC e o Banco Mundial, em que ambos participam do financiamento, supervisão e execução dos projetos.

¹¹⁰ É uma metodologia apoiada pela Educação Básica do Campo, que consiste que o aluno tenha um período na escola e um tempo com a família e comunidade, com o objetivo de intercalar prática e teoria, estudando a partir das próprias experiências vividas no meio rural.

A responsável pela educação no meio rural no município, diretora do Departamento de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, fez uma avaliação muito positiva sobre a proposta da Educação Básica do Campo, pois os alunos estão muito empolgados e juntamente com os professores desenvolveram muitos projetos que superaram as expectativas. São projetos de: educação ambiental, nutrição alternativa, remédios medicinais naturais, parque ecológico com sucatas de madeiras e pneus, semana indígena ecológica, recolhimento do lixo ao longo da rodovia BR 163, num percurso de 40 quilômetros, feira livre com os moradores do local, com a venda de doces, verduras, artesanato e promoção de atividades histórico-culturais do meio.

Quanto ao transporte, é mantido pelo prefeitura municipal, sendo o serviço terceirizado para donos de peruas-kombi. De acordo com dados de 2001, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste, são transportados 840 alunos da zona rural para estudarem na cidade, num percurso diário de 2.800 quilômetros.

Em relação aos professores entrevistados, algumas informações são apresentadas no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – São Gabriel do Oeste: Professores entrevistados – 2001

Nº de Professores	Tempo de atuação	Formação profissional	Capacitação Realizada	Distância percorrida	Transporte utilizado
Prof. 1	12 anos	Letras e especialização	PCNs e Oficina Pedagógica	40 km	Ônibus
Prof. 2	5 anos	Pedagogia e especialização	PCNs, Escola Ativa e Educação Básica do Campo	38 km	Ônibus e carro
Prof. 3	14 anos	Pedagogia e especialização	PCNs, PROFA e Educação no Trânsito	37 km	Ônibus
Prof.4	7 anos	Pedagogia	PCNs e Escola Ativa	1 km	A pé
Prof. 5	10 anos	Matemática	PCNs e Oficina Pedagógica	39 km	Ônibus

Fonte: Entrevista realizada pela autora/ 2001

Todos os professores possuem formação de nível superior. Alguns ainda cursam especialização e outros já possuem o título de especialização. A atuação em escolas rurais vai desde cinco até catorze anos.

Quanto ao ensino diferenciado para a escola no meio rural, os professores dividem opiniões, sendo que uns justificam ser necessário ter um currículo específico, conforme afirmação do professor 2, “com as adaptações para o campo”. Outros, consideram que o currículo deve ser o mesmo da escola rural como o da escola urbana, pois para o professor 3, “a criança não permanecerá no campo e por isso deve preparar o aluno para a vida na cidade”.

Com a introdução das agroindústrias no campo, o professor 1 falou que “deveria haver um ensino para atender o ramo da profissionalização para aqueles alunos que não querem continuar os estudos no ensino regular e assim promover o aperfeiçoamento dos recursos humanos”.

Quanto ao currículo escolar, os professores disseram que da maneira como é ensinado, não tem importância nenhuma e não contribui para auxiliar o trabalho no meio rural e conforme afirmou o professor 4, “o conteúdo que se ensina na escola não tem nada a ver com o campo”

A capacitação proposta para os professores foi Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Formação de Alfabetização oferecidos pelo MEC por meio da Secretaria Municipal de Educação, Educação para o Trânsito e Oficinas Pedagógicas.

Na avaliação do professor 5, as capacitações resultaram “na mudança pedagógica de conduzir o conteúdo”, complementando sua fala, “se não fosse os parâmetros curriculares, o que seria dos professores ? ” e afirmou “os PCNs foram a salvação !”.

Sobre a escola, os professores disseram que as maiores dificuldades estão relacionadas com a estrutura física, como por exemplo, falta de salas adequadas e equipadas com biblioteca, número de funcionários insuficientes para a limpeza e fazer a merenda e também falta de comunicação direta com a Secretaria Municipal de Educação.

Para os professores, a escola no meio rural é um importante centro de socialização e de informação para a comunidade local e além da escolarização, as escolas promovem campanhas de saúde, apresentações culturais (teatro, danças, *shows* de música e poesia), campeonato de futebol, festas juninas, festas religiosas e jantares comunitários.

As maiores dificuldades dos alunos, apontadas pelos professores, são: falta de acesso à leitura, transporte e comunicação insuficientes. As facilidades, são: dedicação aos estudos, educados, assíduos e participativos.

A metade dos alunos auxilia os pais em seus trabalhos no período em que não estão na escola. Os professores disseram que os alunos demonstram satisfação pela escola e não sentem vontade de estudar na cidade.

Os pais dos alunos, segundo os professores, são funcionários das propriedades e vêm na escola uma forma de ajudarem os filhos a seguir uma profissão diferente da dos pais, que julgam ser muito sofrida.

As escolas rurais pesquisadas em São Gabriel do Oeste oferecem a merenda escolar e o material didático basicamente utilizado é o livro didático.

Quanto ao referencial-teórico e os conteúdos desenvolvidos nas escolas, são planejados e aplicados de acordo com o guia dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em relação às salas multisseriadas de 1ª à 4ª série, a organização do trabalho didático apresenta uma divisão do trabalho ainda incipiente, poderíamos dizer que semelhante ao trabalho no início da manufatura.

Constatamos que a maioria dos professores entrevistados, tanto de Chapadão do Sul como de São Gabriel do Oeste, vê nos PCNs o enriquecimento no conteúdo e também como uma proposta inovadora na educação.

O livro didático também é visto como um grande auxílio na aprendizagem do aluno, porém, mais ainda um “guia” para o professor. Como afirma Alves (2001, p. 97) em seu estudo sobre a escola pública contemporânea que “essa tecnologia da época manufatureira destinada a tornar o instrumento por excelência do trabalho didático, dão uma idéia de como, por meio dele, a especialização do trabalho do professor se associou ao deslocamento do conhecimento culturalmente significativo para fora da escola”.

Isso revela uma prática pedagógica desde o século XVII, com a **Didática Magna**, escrita por Comenius¹¹¹.

A simplificação do trabalho didático, tanto para o aluno como para o professor, ganhava destaque nas considerações de Comenius, ao mesmo tempo em que a sala de aula começava a ser tratada como um espaço cujo domínio se deslocava do professor para o manual didático. Na atividade de ensino passava a reinar o texto especializado, que excluía os antigos instrumentos de trabalho e submetia o professor ao seu férreo controle. O manual didático, comportando toda a gama de suas especializações, decorrente dos diferentes momentos da escolarização e das distintas áreas do conhecimento, estreitou os limites do saber exigido pelo professor, pois, objetivamente, restringiu-os aos seus próprios limites. Assim, concretizou de uma forma

¹¹¹ João Amós Comenius foi um pastor evangélico tcheco, que escreveu em 1657, a **Didática Magna**, considerada o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e de sociologia escolar. Seu objetivo era “ensinar tudo a todos”. Esse assunto é bem explicitado por Alves (2001), na **Produção da Escola Pública Contemporânea**, como o autor afirma, “a difusão da escola para todos nos diferentes quadrantes do universo deu nova vitalidade às propostas comenianas de escola e de trabalho didático”.

evidente, também, a reprodução da divisão do trabalho, dentro do estabelecimento escolar, de um modo similar ao ocorrido anteriormente na manufatura (ALVES, 2001, p. 99).

Com o livro didático e o guia curricular estabelecido pelo MEC, intensifica a especialização do trabalho didático e caracteriza o que Alves (2001, p. 182) denomina de “escola manufatureira”. Com isso, tem-se a interpretação vulgar do conhecimento pelo manual didático, bem como a acentuada divisão do trabalho didático.

Conforme acontece na sociedade capitalista, as necessidades vão sendo criadas, o conhecimento vai se especializando e simplificando e a escola incorpora esses elementos com a capacitação de professores e a utilização maciça do manual didático.

Nesse sentido,

Retomando a questão mais diretamente referida à especialização do professor e aos seus complementos indissociáveis, quais sejam, a objetivação e a simplificação do trabalho didático, acentuou-se que, semelhança do ocorrido com as manufaturas, seu efeito desencadearia a redução do **custo de formação** dessa modalidade de trabalhador parcial e, como resultado direto, o barateamento dos serviços escolares. Com esse recurso, começa a ser atendida uma condição econômica fundamental para tornar plausível a universalização da instrução pública (ALVES, 2001, p. 96, grifo do autor).

Conforme a afirmação do autor, a construção do conhecimento fragmentado e a sua reprodução acriticamente na escola pelo professor, tem-se a economia de gastos com a formação desse trabalhador, na medida que desempenha um trabalho simplificado e de caráter rotineiro. O capitalismo ao fragmentar todas as esferas da vida social, da produção e do trabalho, destrói os referenciais de consciência das relações sociais.

Em relação aos programas de treinamento e capacitação, os professores acreditam estar renovando seus conhecimentos e se enriquecendo com a troca de experiências, pois a propaganda mirabolante do Estado mediante a estratégia de *marketing* faz para que realmente se pense dessa forma. Os programas oferecidos via MEC e sugerido pelos organismos internacionais cumprem um papel utilitário na representação das políticas públicas educacionais que são implementadas atualmente.

Diante disso, o professor não adota uma postura crítica em relação aos PCNs e ao manual didático para que possa superar o senso comum e por não entender a educação na totalidade da perspectiva social no modo de produção capitalista.

O que na verdade ocorre é a limitação da apreensão do professor em compreender o movimento do capital e sua articulação com a sociedade. Dessa forma, a escola pública vai se esvaziando no seu conteúdo e na construção do conhecimento.

CAPÍTULO III

A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA (RURAL)

O objetivo que norteia este capítulo está relacionado com a análise dos discursos que defendem a especificidade do meio rural e de um currículo escolar desenvolvido para atender a singularidade do campo e, também, com os discursos que apregoam não ser necessário haver uma escola diferente no campo, uma vez que, na sociedade capitalista, todas as relações estabelecidas estão em consonância com as leis regidas pelo capital, não havendo especificidade no campo e nem uma peculiaridade da escola que aí se insere.

Outro objetivo é compreender as determinações históricas de fixação do homem no campo, ocorrida no início do século XX, em um expressivo movimento de educadores brasileiros em torno do movimento do Ruralismo Pedagógico e a tendência atual de reedição dessa fixação no campo com a proposta da Educação do Campo.

Finalizando o capítulo com o objetivo de apreender o contexto que insere a escola pública contemporânea (rural) na atual fase do capitalismo e a sua função para o atendimento das necessidades que se impõe na esfera do capital.

1. A questão das especificidades

Identificamos vários autores que defendem a especificidade do ensino no meio rural. São eles: Schutz e Chesterfield (1978), Therrien (1988), Damasceno (1993), Arroyo (1999), Fernandes (1999), Leite (1999), Sgarbi (1999), Gritti (2000), Ribeiro (2001), Caldart (2002), entre outros.

A concepção da dicotomia entre campo e cidade é ressaltada por Gritti (2000, p. 149), ao afirmar que “essa escola, construída fisicamente no meio rural, foi produzida sob a lógica urbano-industrial”.

Nesse sentido,

Especificamente, a escola rural, dentro de um contexto geral da educação nacional, merece destaque, tendo em vista as particularidades que a envolvem e a dinâmica especial contida, considerando que o universo campestre possui **leis** próprias tanto para conjugação do trabalho e da produção, quanto para a coexistência de valores culturais e competências de seus membros sociais (LEITE, 1999, p. 94-95 - grifo do autor).

Em relação à ação didático-pedagógica, segundo Leite (1999, p. 56), “o currículo é inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana”. Dessa forma, o autor postula que o meio rural possui uma realidade específica e os conteúdos devem ser diferentes.

Há algumas críticas em defesa de um programa específico, justificando que:

A adequação do sistema educacional do meio rural às necessidades das comunidades camponesas tem sido considerada, cada vez mais como um objetivo importante de desenvolvimento rural integrado. [...] O currículo reflete a cultura urbana. Na maioria das vezes os horários destas escolas não consideram as reais necessidades das características da vida do meio rural (SCHUTZ ; CHESTERFIELD, 1978, p. 47).

Esses mesmos autores seguem na defesa de um conteúdo rural, argumentando que:

A proposição deste estudo é de que agricultores e seus filhos valorizem a agricultura no currículo, na medida em que a mesma está relacionada com suas necessidades cotidianas. Entretanto, acreditam que a principal função da escola é a de preparar os alunos para serviços ligados com agricultura, mas que não exijam um trabalho direto com a terra (SCHUTZ; CHESTERFIELD, 1978, p. 48).

Já Sgarbi (1999) defende o desenvolvimento do conteúdo voltado para o meio rural, para a escola cumprir a sua função de formar a nova geração de homens com informações que o mundo moderno exige, inferindo que:

A escola rural necessita de transformações para adaptar-se às circunstâncias e características do meio rural possibilitando instrumentalizar o sujeito rumo à aquisição de conhecimentos, habilidades, destrezas, comportamentos e valores rurais. Conseqüentemente, inclusive os conteúdos curriculares deverão ser direcionados principalmente para as circunstâncias de vida e de trabalho imperantes ao meio. A escola deve ensinar os alunos a valorizarem e a apreciarem a importância e as grandes potencialidades do meio rural (SGARBI, 1999, p. 156).

Há veementes críticas sobre os programas educacionais que não contemplam o contexto geral do trabalhador do campo.

Assim, é importante estabelecer o que Therrien (1988) retrata:

A educação rural enquanto não for atendida na totalidade de suas dimensões, o que significa no contexto das reivindicações políticas, econômicas, tecnológicas e sociais do trabalhador do campo, há de permanecer na margem dos reais empreendimentos do Estado. É particularmente

muito diferenciada da questão da escola urbana. A multiplicação de programas educacionais e a fragmentação das ações e dos financiamentos tem como efeitos e êxitos principais a legitimação das estruturas de poder do Estado essencialmente capitalista e conservador (THERRIEN, 1988, p. 59).

Segundo essa concepção, considera-se que se deve:

Tratar a educação rural como uma área específica da política educacional, e que se propõe como saída, a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das populações carentes do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza socioeconômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO In: LEITE, 1999, p.95).

Um outro discurso faz alusão a uma sociedade sem conflitos e de classes, enfocando a educação rural num patamar de comunidade¹¹² que pode ser transformada mediante a conscientização da população do campo, onde a educação é tratada como solução aos problemas locais e regionais, assim relatado:

Sobre a educação rural, o grande desafio da contemporaneidade é o de fazer com que essa educação contribua realmente para a formação de novas perspectivas para as populações rurais, transformando-as em pessoas autoconfiantes e conscientes de que elas mesmas deverão ser as principais responsáveis pela solução da maior parte dos seus problemas, produzindo, assim, desenvolvimento em seu próprio meio. No entanto, só fará isto à medida que essas populações contatem e incorporem novos saberes propiciadores do progresso comunitário local e que tenham a chance de se pronunciarem enquanto verdadeiros cidadãos (SGARBI, 1999, p. 40).

Um grande número de autores contempla a escola rural no âmbito de um saber social¹¹³ construído pelo homem do campo, enfocando haver uma práxis própria do campo, pois segundo Damasceno (1993, p. 55), “o saber social é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta campesina, é a expressão concreta da consciência desse grupo social”.

A idealização do trabalho no campo, como se o camponês construísse seu saber social singular no processo de trabalho pode ser constatado no argumento:

¹¹² Segundo Whitaker e Antuniassi (1993, p. 36) “comunidade não existe mais, desde que o país se integrou aos circuitos mais elevados do comércio mundial. [...] mas a comunidade como organização estabilizada no espaço, dificilmente pode ser encontrada, ela sobrevive em nosso imaginário, no desejo que existe em todos nós de vivenciar esse mundo ideal de cooperação e solidariedade – valores típicos da comunidade desaparecida, valores esses destruídos pela competição do capitalismo”. Na sociedade capitalista de fato não existe comunidade e sim uma sociedade de classes antagônicas.

¹¹³ Segundo Grzybowski, In Leite (1999, p. 81), saber social é “o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são produzidas pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses. [...] trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe, e dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações, e, enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta”.

A prática educativa pressupõe a existência de uma aprendizagem envolvendo o processo de trabalho bem como as relações sociais de produção que geram um tipo de saber social. Gestase aqui um saber prático oriundo do processo de trabalho, decorrente da forma como o camponês realiza a sua atividade agropastoril, das ferramentas que ele utiliza na sua labuta cotidiana para produzir alimentos ou para construir os meios necessários que asseguram o êxito dessa atividade (DAMASCENO, 1993, p. 57).

O discurso da construção do saber social e da identidade cultural do homem do campo conduz a um senso comum, pois a cultura se desenvolve a partir do modo de produção e assim temos uma cultura inserida no âmbito do capitalismo.

Há autores que romantizam a vida no campo, acreditam em uma escolarização concebida como um instrumento ideológico, que essa escola se torna base da negação da cidadania do homem do campo e que este sofre uma anomia¹¹⁴ sociocultural e de acordo com Leite (1999, p. 91), o “processo inverso da anomia é o saber social”.

Para Leite (1999, p. 95) é importante que se desenvolva uma “política educacional rural” e segundo o autor citado essa política deveria ser baseada nos seguintes itens: “reconhecimento do saber rural; formação e profissionalização rural, vivência ecológica e valorização do habitat rural; intensificação da identidade campesina”.

Em seu argumento, Leite (1999) persiste em diferenciar o rural do urbano, considerando o meio rural construtor de um saber específico com conotação romântica e fala em “profissionalização rural”, como se o trabalho no campo adotasse uma forma diferente de organização do trabalho.

Em artigo publicado na Revista Nova Escola (out. 2000, p. 56), sobre as escolas rurais menciona-se que: “tão importante quanto a valorização dos professores é o envolvimento da comunidade e a preocupação com a realidade local e a diversidade regional” e, de acordo com o artigo, a defesa da regionalização de atividades e conteúdos é encarada como um bom procedimento pedagógico.

Quanto à proposta **Por uma Educação do Campo**, defende-se um currículo específico, justificando como forma de valorização do ser humano como podemos observar:

O currículo da escola rural é um apêndice da organização de atividades e conteúdos da escola urbana; recebe apenas o acréscimo de objetivos e a indicação de conhecimentos que valorizam o trabalho agropecuário realizado em bases científicas e objetivam modificar o **homem rural**. Esse currículo estimula apenas o conhecimento de plantas e animais; não faz referência ao humano, à sua cultura, à sua história, ao seu trabalho, ao meio em que vive (RIBEIRO, 2001, p. 1-2, grifo da autora).

¹¹⁴ Segundo Leite (1999, p. 91), anomia é “a total desvinculação e dissociação do comportamento humano, tanto individual como coletivo, de suas raízes socioculturais básicas; é a falta de orientação ética e moral dos comportamentos”.

O âmago da questão da **Educação do Campo** é a consideração da especificidade do meio rural com a existência de uma cultura própria da terra, da produção, do trabalho e do modo de vida rural e da mesma forma uma educação também específica.

Por isso, a proposta da **Educação do Campo** faz críticas à escola “urbana”, afirmando a imposição de valores ao homem do campo sem respeitar as “diferenças” do meio rural, conforme afirmação:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Um experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as política educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações **anormais**, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas **anormalidades**. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 1999, p. 29, grifos do autor).

Ao referir-se a uma educação diferente no meio rural, a **Educação do Campo** propaga a inserção da escola em um processo de luta dos grupos sociais camponeses, conforme é ressaltado por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 45): “o que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra. Ela deveria ter valores singulares, que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal”.

No contexto de uma luta política e a construção de um projeto popular, a educação direcionada para o campo tem a preocupação com a formação do sujeito, ou seja, a construção de um sujeito do campo.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais ... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, In: KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 27).

Em relação a defesa da escola do campo, percebe-se a tendência de dividir os trabalhadores urbanos dos trabalhadores do campo, como se cada qual possuísse uma

identidade própria e um “mundo” específico. É uma forma limitada de compreender a sociedade dualista e de apreensão entre a cultura do universal com o singular.

Superar a razão dualista que separa rural e urbano como espaços diferenciados e até como culturas contrapostas é não alimentar uma visão de mundo com “um certo senso comum”, como salienta Whitaker e Antunuassi (1993, p. 11).

O alerta a esse tipo de visão de espaços diferenciados segundo Whitaker e Antunuassi (1993, p. 10), é “organizar os conhecimentos sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos, [...] Se o planejamento se baseia nessa visão conceitual do mundo, só pode fracassar”.

Por isso,

O perigo dessa visão está em se pensar dois tipos de cidadania: a escola fornecendo conteúdos da cultura do industrialismo aos moradores da cidade e preparando os homens e mulheres rurais para um bucólico mundo de hortas e pomares que o complexo agroindustrial pretende eliminar da paisagem. São equívocos de uma política educacional que pensa o mundo de forma dual (WHITAKER ; ANTUNIASSI, 1993, p. 15).

Concordamos com as autoras, pois a separação entre rural e urbano permite uma aparente compreensão de mundo e, assim, perde-se a ótica do universal para compreender a complexidade do mundo real, pois o rural e o urbano se interpenetram para compor uma totalidade.

No capitalismo não há configuração para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os “poros” do modo de produção e organização da sociedade capitalista. Portanto, o dualismo entre rural e urbano não faz a articulação do movimento real que o capital perfaz, conforme menciona Martins (1986, p. 99) “que o rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital”.

Para tanto, faz-se necessário compreender historicamente a relação entre o rural e urbano, pois de acordo com Porfírio (2001, p. 113), “o dualismo entre o campo e a cidade foi construído nas relações engendradas no seio da sociedade capitalista, ou seja, é historicamente determinado. A existência do dualismo expõe as contradições da organização social atual”.

Essa concepção de uma sociedade dual entre o campo e a cidade demonstra uma representação falsa do real, em que fortalece a divisão da classe trabalhadora. O movimento que o capital perfaz é a subordinação da classe proprietária dos meios de produção em detrimento da classe desprovida desses meios.

Na verdade, a sociedade regida pelo capital procura dissimular o antagonismo e o conflito entre as duas classes, a dos capitalistas e a dos trabalhadores. Essa é uma estratégia

para manter o equilíbrio social e amenizar as tensões, para não ferir os interesses da classe capitalista.

É falso o embate entre o urbano e o rural, na medida em que não há separação entre o aspecto cultural ou de ordem socioeconômica, pois basta um olhar mais atento para verificar que essa dicotomia se dissipa. Segundo Whitaker e Antuniassi (1993, p. 10), “o avanço da agroindústria unifica o rural e o urbano”.

A educação no meio rural é revestida por um idealismo que remete à existência de um “mundo rural”, com suas características próprias, impregnado no imaginário das pessoas e reforçado pela indústria cultural.

Assim,

O que permanece é o bucólico, a nostalgia da natureza, a utopia da comunidade agrária pretérita, remota. [...] A própria cultura de massa, agilizada pela indústria cultural, retrabalha continuamente a nostalgia da utopia bucólica. Tanto pasteuriza como canibaliza elementos presentes e pretéritos, reais e imaginários do mundo agrário. Reinventa o campo, *country*, sertão, serra, montanha, rio, lago, verde, ecologia, meio ambiente e outras informações, aparecidas no imaginário de muitos como sucedâneos da utopia do paraíso (IANNI, 1999, p. 50).

Em relação à especificidade de um projeto educacional para o campo contido no MST, é pertinente citarmos a crítica ao estudo em questão:

O clamor da especificidade de um projeto educacional para o campo coloca o MST na perspectiva relativista, pois se restringe à própria particularidade sem, no entanto, manter qualquer relação com o universal. Ao estabelecer uma especificidade para essa população, esse **projeto único** desemboca numa análise redutora da educação e termina por não cumprir os objetivos do MST, segundo seu próprio discurso, o de atender a todas as dimensões humanas (PORFÍRIO, 2001, p. 108, grifo da autora).

O capitalismo rompe valores culturais e unifica tudo de acordo com o atendimento de suas necessidades. A relação de trabalho segue a mesma lógica, tanto no meio rural como no meio urbano.

Ao ser expropriado em sua base material, o homem é transformado em um ser descartável desprovido de uma identidade e de valores culturais devido ao desenraizamento articulado pelo capital, pois, na medida em que,

Os camponeses foram desenraizados para que o capital pudesse apossar da terra e dar à terra um uso capitalista, ou seja, um uso moderno, racional. Ao mesmo tempo os camponeses foram desenraizados porque o capital precisava que os camponeses trabalhassem de outro modo, como operários, como assalariados, como vendedores de força de trabalho, portanto como donos de mercadorias, como equivalentes de mercadoria (MARTINS, 1997, p. 30).

O movimento do capital não fixa raízes culturais e nem no processo de trabalho, uma vez que o capitalismo expropria não só os meios de produção, como o próprio conhecimento e a cultura.

Dessa forma, podemos considerar que:

O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão e a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

Marx apontou em relação a divisão entre o campo e a cidade, em que essa separação está inserida na divisão do trabalho.

De acordo com o contexto histórico da citação:

A maior divisão do trabalho material e mental é a separação da cidade e campo. O antagonismo entre cidade e campo começa com a transição da barbárie para a civilização, da tribo para o Estado, da localidade para a nação, e percorre toda a história da civilização. [...] O antagonismo da cidade e campo só pode existir como consequência da propriedade privada. É a mais crassa expressão da submissão do indivíduo sob a divisão do trabalho, a uma atividade definida que lhe é imposta – uma sujeição que transforma um homem num limitado animal citadino e o outro num restrito homem do campo (MARX, 1991, p. 118-119).

A abolição do antagonismo entre a cidade e o campo, explicitada por Marx (1991, p. 119), “é uma das primeiras condições da vida comunal”. Portanto, defender a separação entre o rural e o urbano é uma forma de reforçar a divisão da sociedade de classes.

A educação no meio rural, ao não reconhecer a totalidade do processo do qual faz parte, ratifica uma singularidade sem articulação com o universal, sucumbe a um erro teórico na proposta de uma educação voltada para o meio rural.

Em relação ao currículo específico do campo, Whitaker e Antuniassi (1993, p. 27) afirmam não haver especificidade a ser desenvolvida em um currículo escolar, justificam que a organização da sociedade capitalista é estruturada em todas as relações estabelecidas, que o movimento do capital unifica sob um mesmo objetivo que é a sua histórica acumulação e concentração de riqueza.

Vincular o conteúdo apenas ao meio em que se vive e deter-se nas peculiaridades desse meio é produzir um pseudo-conhecimento.

O conteúdo exclusivamente regionalista contribui com a carência de conhecimento das relações sociais e de produção, além de, segundo Barreto (1983, p. 48), “fruto de um

regionalismo estreito conduz a uma multiplicação pouco eficaz de esforços paralelos – seria interessante um conteúdo que recuperasse componentes do universo cultural”.

O processo de trabalho no campo já pesquisado no campo empírico deste estudo (Capítulo I), constata que não há especificidade no meio rural¹¹⁵, conforme se pode comprovar na afirmação:

Ocorre uma progressiva e reiterada urbanização do mundo agrário, transformando radicalmente o modo de vida, pensar, sentir, agir e imaginar dos que se dedicam a atividades rurais. As técnicas e os processos de trabalho, assim como os padrões e os valores socioculturais envolvidos na organização da vida social, modificam os horizontes de uns e outros, aproximando-os cada vez mais dos urbanos, nacionais, internacionais, transnacionais, cosmopolitas. [...] Aos poucos, a cidade não só se impõe sobre o campo, subordinando-o, como o absorve e, em muitas situações, o dissolve (IANNI, 1999, p. 43).

O resultado da pesquisa empírica da organização do trabalho no campo, confirma que o meio rural não apresenta características próprias de trabalho, mas semelhantes e tão mais tecnologicamente superiores das atividades urbanas.

Na relação entre trabalho e capital, a produção é realizada por um trabalhador parcial e apenas treinado para lidar com a máquina e em número cada vez mais reduzido, cujo processo de trabalho exclui o trabalhador tanto do campo como da cidade.

Entendemos que o discurso do específico, do diferente, é uma necessidade que o capitalismo contemporâneo criou, como forma de segmentar a sociedade para implementar políticas públicas para amenizar os conflitos sociais.

2. A reedição da fixação do homem no campo

A educação no meio rural, embora historicamente tenha propalado como objetivo apregoar o amor à terra e promover a permanência do homem no campo, ganha atualmente um enfoque com o ressurgimento de uma perspectiva de “apelo” de fixação do homem no campo.

Buscando as origens desse ruralismo, vê-se que se inicia na década de 1920, no movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico, cuja idéia estava imbuída pelo regionalismo do país e a fixação do homem no campo. Esse movimento ruralista continha

¹¹⁵ De acordo com trabalho apresentado por Arruda e Onozato (2003), ficou demonstrato pelas autoras “que o trabalho rural perde sua especificidade na medida em que está subordinado à relação capitalista de produção”.

uma doutrina de cunho sentimental com exortação do meio rural, conforme afirma Abrão (1986, p. 32): o “mito da terra benfazeja, o mito do em se plantando dá”.

O movimento do Ruralismo Pedagógico estava inserido no contexto da transição de uma economia pautada na agricultura de exportação, orientando-se para uma de industrialização recente.

Isso acontece a partir do golpe de Estado em 1930, sob a liderança de Getúlio Vargas, é um marco na economia brasileira com a proposta de um desenvolvimento voltada para o mercado, que caracteriza o processo de substituição dos produtos importados. Politicamente, com o golpe, ocorre a centralização do poder do Estado, alterando a dinâmica nacional com a substituição da autonomia dos Estados pelo centralismo de poder.

Nesse período da década de 1930, ocorreu a culminância de uma efervescência político-ideológica e os movimentos armados que se empenharam em romper com a ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto, caracterizaram o que Romanelli chama de “revolução brasileira” e que tem como objetivo implantar, definitivamente, o capitalismo moderno de base industrial no Brasil, assim observado por Romanelli (1987, p. 47): “Através desses movimentos e, sobretudo através da revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante de setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo”.

Em relação à educação, o atendimento escolar à população do meio rural começa a ter importância com os sistemas de ensino não mais de caráter regional e sim de caráter centralizado pelo governo federal a partir de 1930.

Dessa maneira, a educação no meio rural seria importante para a fixação do homem na terra, segundo as mudanças em curso do período, como se observa no relato:

Essa situação ter-se-ia possivelmente conservado por muito tempo ainda se o país fosse menos extenso e menos povoado, e se as populações rurais tivessem permanecido presas à terra. Tal não se deu, todavia, e, por vários motivos as migrações internas, do campo para as cidades e de algumas regiões para outras, foram se tornando cada vez mais intensas a partir do começo do século, e passaram a constituir uma ameaça à estabilidade da organização econômica e social tradicional, especialmente nas regiões mais pobres e mais atrasadas. Diante dessa situação, começou a tomar corpo, em alguns círculos mais esclarecidos das classes dominantes, uma ideologia reformista segundo a qual era preciso fazer algo para modificar as precárias condições de vida da população rural. O meio imaginado para atingir esses objetivos era o da reforma de algumas instituições, especialmente da educação escolar (SZMRECSÁNYI; QUEDA, 1979, p. 223).

Com o processo de urbanização e industrialização a partir de 1930, foi desencadeado o êxodo rural com as migrações, o que trouxe para o governo da época preocupações com a

organização social e econômica. Nesse contexto, ficava subentendido que o homem do campo não estava integrado ao sistema vigente e a terra era o meio primordial da sustentação e da riqueza do país em oposição à industrialização.

A fixação do homem no campo foi também interesse das elites dominantes como forma de conter a migração rural-urbano para não ferir a ordem social e econômica estabelecida, conforme a argumentação:

Entre 1880 a 1920, a população que trabalhava nas fábricas cresceu significativamente, sendo que esse proletariado urbano passou a reivindicar seus direitos de cidadãos através de greves. Com o evento da migração, as elites brasileiras passaram a ver na educação rural a fórmula para conter esse processo. Passou-se a pensar numa escola que valorizasse a vida no campo, sem, contudo, levar em conta a estrutura determinante das condições de vida da população migrante. [...] Nesses moldes, propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. Dessa forma, a educação rural atendia de um lado aos interesses da oligarquia, na medida em que não se reduzia a produtividade na lavoura, de outro lado, os industriais davam-se por satisfeitos, à medida que, evitava-se um possível inchaço das cidades (BARREIRO, 1989, p. 90-91).

Na análise de Speyer (1983, p. 69), a fixação do homem no campo atendia o campo e a cidade, isto é, no campo permanecia a mão-de-obra e “curral” eleitoral para a manutenção da hegemonia dos grandes proprietários rurais; na cidade, por sua vez, continha-se o fluxo migratório e os transtornos causados por essa mobilidade.

Para isso, era preciso modificar a educação escolar, então:

Surge assim o **ruralismo pedagógico**, movimento que teve como finalidade **ruralizar o ensino primário**, fazendo que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. [...] No entanto, a motivação dos ruralistas estava voltada para a fixação do homem no campo mais por motivos econômicos e políticos que humanistas e culturais (SPEYER, 1983, p. 69, grifos da autora).

O que na verdade havia era um conflito entre o capitalismo industrial e a economia agrícola. A pretensão de fixar o homem na terra nesse período, visava atender os interesses da elite dominante na manutenção da ordem social e econômica. Conforme salienta Abrão (1986, p. 31-32), “a preocupação essencial é a de resolver o problema agrário do Brasil. E o fundamental, é que se organize adequadamente o ensino agrícola, pois só assim estarão sendo alicerçadas as bases que têm no campo a sua razão de ser”.

Dessa forma, a criação de escolas no meio rural e de movimentos a favor da economia rural eram objetivos representados pelo Ruralismo Pedagógico, com a ampliação da rede escolar para ser a educação um instrumento de fixação do homem no campo e conter o êxodo rural.

Mediante tais objetivos, o Ruralismo Pedagógico defende a reforma da escola rural e a proposta conforme afirma Abrão (1986, p. 147), é “a ruralização no sentido de desurbanizar o ambiente escolar da roça para assim se transformar em instrumento eficiente de fixação do homem no campo”.

O movimento do Ruralismo Pedagógico teve como precursores alguns pensadores sociais, como Sílvio Romero e Alberto Torres, ligados ao nacionalismo, e depois propagado por muitos educadores, principalmente Sud Menucci e Joaquim Moreira de Souza. Para eles, uma preocupação era inequívoca, o repúdio do trabalho agrícola pelos trabalhadores, entusiasmados com o trabalho da nascente indústria no país.

Para o educador Sud Menucci (1935, p.6), a repulsa ao trabalho agrícola deveria ser evitada com medidas como: “atrahir o trabalhador alienígena e reeducar o trabalhador nativo”. No entanto, em sua avaliação, Menucci (1935, p. 6-7) conclui que as medidas tomadas para evitar o êxodo rural “a primeira, honra seja feita aos estadistas de São Paulo, foi cumprida rigorosamente. [...] Quanto á reeducação do trabalhador nativo a obra dos estadistas é falha e inconsistente”.

Menucci salienta (1935, p. 7) que a primeira manifestação em relação ao ensino rural foi a lei n.º 26, de 11 de maio de 1892, que criava uma Escola Superior de Agricultura em Piracicaba, Estado de São Paulo e dez estações agrônômicas e seus campos de experiência. As reformulações da lei pelo decreto n.º 611, de 9 de novembro de 1898, determinaram que as matérias seriam assim distribuídas:

1º anno – Theoria – physica, chimica inorganica, mineralogia, zoologia e mathematica elementar. Pratica – trabalhos de laboratorio, desenho, serviço de preparo de terrenos, racionamento de animaes.

2º anno – Theoria – chimica organica, metereologia, phytopathologia, agricultura geral, zootechnia geral, economia. Pratica – trabalhos de campo (sementeiras, cultivo, colheita), tratamento de animaes, exercicios de laboratorio, desenho.

3º anno – Theoria – agricultura especial, zootechnia especial, veterinaria, chimica agricola, contabilidade. Pratica – trabalhos de agricultura e zootechnia, horticultura, chimica veterinaria, administração, excursões (MENUCCI, 1935, p. 15-16).

Esse mesmo autor, em seu documento **Pelo sentido ruralista da educação**, faz questão de mencionar o nome do Dr. Oscar Thompson que, quando diretor geral da instrução pública, deu o grito de alarme da situação do ensino rural¹¹⁶ no relatório **Anuario do Ensino de 1909-1910**. Thompson, em carta circular aos diretores dos grupos escolares, reforçava o ensino de conteúdos adequados ao meio rural.

¹¹⁶ Esse alarme do problema a que Menucci se refere, era no sentido de a escola não incentivar os alunos a seguirem a carreira agrícola.

Nesse sentido, era fundamental a disciplina da agricultura para incutir nos educando a valorização do meio rural, como se constata na citação:

Sem a necessidade da presença da agricultura como disciplina especificada em nossos programmas, apenas por uma interpretação exacta e mais educativa das sciencias phisicas e naturaes poderemos formar nas classes dos Grupos uma athmosfera agricola desejavel, predispondo-se o espirito de nossa clientela escolar para o estudo e amor do meio em que vive (MENUCCI, 1935, p.28).

Em relação aos professores, havia a preocupação com os recém-formados pelas escolas normais primárias e, para suprir a inexperiência no ensino, havia o **Manual do Mestre Rural**, que continha todos os decretos e leis referentes ao professor de escola isolada e todas as indicações necessárias para o programa de ensino, segundo Menucci (1935, p. 40).

O primeiro livro didático para as crianças das escolas rurais foi escrito por Thales de Andrade, em 1921, denominado **Saudade**, considerado por Menucci (1935, p. 45), como “o primeiro antídoto que o magisterio fornecia a essa insidiosa campanha, pois, pela primeira vez na literatura escolar se fazia abertamente o elogio da vida campezina e se tinha a coragem de dizer que ella era superior á vida urbana”.

A disseminação da noção do ruralismo pedagógico estava contida na idéia da escola como reflexo da sociedade, conceito pertinente ao ideário do movimento escolanovista e a escola precisava corresponder às condições locais e regionais.

Nos anos de 1930, os primeiros discursos da sociologia rural começam com Carneiro Leão com a publicação de **A sociedade rural, seus problemas e sua educação**, conforme relata Kaló (1997, p. 30).

Segundo essa autora (1997, p. 31), Carneiro Leão apresentava razões que eram desperdiçadas pela educação rural no país, como “a fertilidade do solo, a inteligência da gente e a doçura do clima do país”. Sua proposta de educação rural tinha relação com a sua análise da complexidade da terra, em que tratou da extensão territorial e de sua relação com a densidade populacional, e de outros problemas ligados à saúde, habitação, regime do trabalho, do sentido rural da civilização brasileira, do êxodo rural, da política desnacionalizadora que privilegiou capitais e cidades litorâneas, da variedade sociológica da sociedade brasileira, da cultura e da educação.

O discurso de Carneiro Leão apregoa uma organização sistemática e oportuna da educação, quando afirma que:

No sentido sociológico do tempo, isto é, de uma escola ajustadora do matuto, do sertanejo ou cacheiro, do caipira, do jangadeiro, elevando-lhes a todos o nível mental, aperfeiçoando o meio social, fixando e distribuindo bem estar às populações rurais dos diferentes recantos da terra brasileira (CARNEIRO LEÃO apud KALÓ, 1997, p. 32).

Convém mencionar as funções da escola rural propostas por Anísio Teixeira e os passos para acompanhar tais funções, entre eles: escola com turnos diurnos para atender também os adultos; as crianças deveriam entrar na escola com onze anos; criação de instituições sociais de caráter educativo (clubes, associações); aparelhar as escolas com bibliotecas; exibição de filmes e difusão radiofônica; atividades extraclasse para aproximar da vida comunitária e hábitos da vida doméstica e social, enfim, para conter o abandono do campo pelas profissões parasitárias da cidade, segundo Abrão (1986, p. 67-71).

No ano de 1937, ocorreu a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de propagar a educação rural e difundir o folclore brasileiro. Foram realizados muitos congressos e conferências para debater o problema da educação nas áreas agrícolas.

Obra dos grupos comprometidos com o setor de economia agrícola de base exportadora, o ruralismo procurou defender:

As atividades agrícolas como as verdadeiras produtoras de riqueza [...] reforçando o preconceito de que o Brasil é um país essencialmente agrícola, defende a idéia de que a felicidade do homem brasileiro estava e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes (NAGLE, 1976, p. 15).

Os efeitos da crise de 1929 associados aos da Segunda Guerra Mundial (1939/1945), a queda das exportações agrícolas e a impossibilidade de ampliação do mercado interno, fazem com que o modelo de substituição de importações seja gradativamente alterado para a implantação da indústria estrangeira e nacional. Devido a uma mão-de-obra barata e incentivos do Estado, ocorre uma investida acentuada da penetração do capital internacional no Brasil.

Na década de 1940, os ruralistas continuavam a evocar a valorização da agricultura em relação às atividades desenvolvidas na cidade, como era lembrado por Menucci (1944, p. 10), “esquecíamos que a primeira coisa que um homem tem de fazer sobre a terra, é viver e que viver pressupõe, elementarmente, alimentar-se. Todas as suas outras atividades brotam desse ponto inicial”.

Esse discurso de cunho rural, pautava na opinião de não negar o desenvolvimento industrial no Brasil, porém com uma ressalva como afirmava Menucci (1944, p. 15), “mas há de ser no tempo próprio”.

O discurso rural justificava-se com exemplos das demais nações industrializadas, que haviam intensificado a industrialização em virtude de não possuírem as condições naturais propícias para desenvolver a agricultura. No caso, o Brasil era diferente, pois, segundo Menucci (1944, p. 16), “o Brasil para que seja amanhã uma potência industrial, tem de ser agora uma nação agrícola”.

O tipo de escola ideal para o campo, no contexto ruralista, era a de criar hábitos de trabalho e transmitir conhecimentos que tornassem esse trabalho mais produtivo. Nesse sentido, a escola campesina tinha uma tarefa mais difícil que a escola urbana, assim expressada por Menucci (1944, p. 28): “precisa ser um aparelho educativo organizado em função da produção e, logicamente, organizado em função da produção do meio a que serve”.

Ocorreram na década de 1940, alguns Congressos Normalistas de Educação Rural no Estado de São Paulo, em que algumas fotografias registradas nos congressos estão contidas no Anexo 10 (p. 167) deste estudo. Os relatórios desses congressos obtidos para a pesquisa foram encontrados no Instituto de Estudos Educacionais “Prof. Sud Menucci”, na cidade de São Paulo.

As palavras proferidas na sessão de abertura¹¹⁷ do Primeiro Congresso Normalista de Educação Rural¹¹⁸ ressaltavam a importância da educação para combater o preconceito em relação ao trabalho rural e persistia na questão do êxodo rural, conforme pode ser observado na citação:

É mister, sem dúvida, reformar essa mentalidade. Devem compreender os governos que a nossa população, em esmagadora maioria, mora na zona rural. Tudo é preciso fazer no sentido de evitar esse afluxo, cada vez maior, para a cidade, garrida e feiticeira. É necessário fixar essa população rural ao solo, consolidando, por assim dizer, o encontro do homem com a terra (Relatório do Primeiro Congresso Normalista de Educação Rural, 1948, p. 6).

De acordo com o relatório (1948, p. 9-18), o Primeiro Congresso Normalista de Educação Rural foi realizado na Escola Normal “Carlos Gomes”, de Campinas, Estado de São

¹¹⁷ De acordo com o relatório do congresso, a abertura foi feita por Honório de Sylos, que ocupava o cargo de Presidente da Associação dos Antigos Alunos da Escola Normal “Dr. Francisco Tomás de Carvalho”, de Casa Branca.

¹¹⁸ O Primeiro Congresso reuniu vinte e cinco escolas de cidades paulistas, cuja delegação de cada uma era composta por quatro alunos e dois professores, porém compareceram numerosos professores, delegados de ensino e diretores de escolas normais.

Paulo, de 22 a 27 de outubro de 1945 e consistiu de comissões¹¹⁹ para debates e estudos, finalizando com setenta e sete teses aprovadas pelas comissões.

O Segundo Congresso Normalista de Educação Rural¹²⁰ foi realizado na Escola Normal “Sud Menucci”, de Piracicaba, Estado de São Paulo, no período de 23 a 27 de outubro de 1947 e teve como presidente de honra o Dr. Adhemar Pereira de Barros, então governador do Estado de São Paulo. Esse Congresso consistiu de quatro comissões¹²¹ para nortear as discussões e apresentou quarenta teses aprovadas nas comissões.

Nas teses apresentadas nos congressos, verificamos a tendência da fixação do homem no campo. Dessa maneira, é preconizada a reforma pedagógica nos moldes da escola do

¹¹⁹ Na Primeira Comissão: A saúde no meio rural, considerou “a importância da higiene, dos socorros de emergência, da assistência médica e da alimentação da criança no meio rural”. A Segunda Comissão: A formação do professor para a zona rural, sugeria a “elaboração de livros didáticos com assunto da vida no campo; a criação de meios para que o professor rural tenha conhecimentos da vida no campo; a seleção vocacional dos candidatos ao magistério mediante provas adequadas; melhoria nos vencimentos ao professor da zona rural”, entre as principais sugestões. A Terceira Comissão: Povoamento e assimilação do imigrante e seus descendentes, a preocupação dessa comissão era que “o brasileiro ficasse em condição de inferioridade perante o estrangeiro e para que se promovesse através das instituições sociais e culturais a participação de estrangeiros e brasileiros em regime de cooperação organizada”. A Quarta Comissão: O problema demográfico e a escola rural, em que se argumentou “a reestruturação da escola primária rural para receber maior assistência e ter maior número de séries, exigindo que os governos estaduais e municipais melhorassem e construíssem novas estradas; previa a possibilidade de viabilizar o ano letivo da zona rural adaptado ao ano agrícola; que se organizassem Missões Culturais, para levar ao homem rural condições para melhorar a sua existência”. A Quinta Comissão: Prédio escolar para a zona rural, apresentava como “prioridade para o trabalho educativo a construção de prédio residencial para a escola rural, com ampla área ao redor, incluindo hortas, jardins e pomares, de preferência localizada à margem da estrada e aparelhar a escola com biblioteca”. A Sexta Comissão: A carreira do professor rural, sugeria-se “evitar a formação de duas categorias de professores, uma para a zona urbana e outra para a zona rural e sim prepará-los para iniciar a carreira em qualquer um dos meios; que se adotasse o princípio de justiça para contribuir com a estabilidade do professor e gratificação proporcional ao seu desconforto no meio rural, principalmente com em escolas mais longe e menos equipadas”. A Sétima Comissão: Estudos especiais, incluía nessa comissão “o alerta que deveria ser dado em todo país sobre a condição de penúria das populações rurais, incumbindo toda a sociedade a se envolver direta ou indiretamente na solução de vários problemas, de modo que se elevasse a vida do homem do campo, cuja amplitude do ruralismo, a escola sozinha estava impossibilitada de realizar”.

¹²⁰ O congresso contou com a participação de quarenta e sete escolas normais do Estado de São Paulo e teve quatro comissões de estudos, com apresentação de quarenta teses.

¹²¹ A Primeira Comissão: Alfabetização de adultos na zona rural, objetivava “promover uma reforma dos programas das escolas rurais, para que se adaptassem melhor às necessidades da criança e sua integração com a comunidade; recompensar os professores na alfabetização dos adultos; realizar pesquisas que focalizem os problemas do aluno adulto, para esclarecer questões básicas de interesse da comunidade do campo”. A Segunda Comissão: Exame das conclusões do congresso anterior, em que foi tratado por essa comissão um total de trinta e um itens que “ratificavam a necessidade de uma escola integrada à comunidade, por uma educação ativa, socializada, instrumental, capaz de alterar o padrão da vida campesina e respeitar a realidade do meio rural”. A Terceira Comissão: Adaptação de programas das escolas normais ao exercício do magistério no meio rural, cuja comissão ao examinar as teses elaboradas concluía “a urgência de adaptar os futuros professores a um melhor conhecimento da vida rural e seus problemas, que tenham matérias especializadas em assuntos rurais e vocação a questão ruralista”. A Quarta Comissão: Assuntos gerais, apresentaram várias sugestões, como: “a criação de uma escola normal rural; incluir na escola primária rural o trabalho manual, agrícola e industrial; provimentos de medicamentos de pronto socorro às escolas rurais; remuneração condigna ao professor rural; consignação de verbas para a realização de novos congressos rurais; que se dê às escolas rurais auxílio para o lanche ou a sopa escolar; que se preconize a visita bimestral de um médico a cada escola rural; que se promova a instalação de bibliotecas; que se dê melhor assistência intelectual ao professor rural e considerem para a avaliação do merecimento do professor, todos os trabalhos extracurriculares por ele realizados”.

campo, bem como seu aparelhamento aos programas curriculares que contemplem a vida no campo.

Ainda abordando a visão ruralista da educação, aconteceu em 1942, o VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia - GO, promovido pela Associação Brasileira de Educação, sob patrocínio do governo federal de Vargas e do governo de Goiás. A importância desse congresso estava motivada na discussão do problema da educação rural.

De acordo com a Divisão de Informação Documental da Fundação Biblioteca Nacional, o IBGE editou no Rio de Janeiro, em 1942, especialmente para esse congresso, uma coletânea de artigos selecionados na Revista Brasileira de Geografia, intitulada **Geografia e Educação**¹²². Os artigos publicados na revista abordaram temas relacionados com a regionalização do Brasil e redivisão política. Tais temas contribuíram com o congresso, na medida em que enfocou, como questão fundamental dos debates, a educação rural.

Segundo Calazans (1993, p. 25-26), “o exame dos anais desse congresso permite perceber o predomínio que tiveram, ao longo das exposições, estudos e debates, as principais idéias do ruralismo pedagógico”. Assim, a ênfase dada ao congresso foi a crítica ao urbanismo para combater o êxodo rural pela educação.

A síntese das conclusões do relatório do VIII Congresso Nacional de Educação foi assim mencionada nos itens:

a- necessidade de organizar as escolas rurais de acordo com os interesses sociais da região, particularmente com respeito à saúde e o trabalho rural; b- preparo especial do professor rural e melhoria das suas condições de vida; c- acentuação do caráter nacionalista da educação dos núcleos de imigração e rigorosa seleção de professores para as escolas da região; d- maior contato do alto sertão com as zonas de civilização para possibilitar a penetração do aparelho escolar (BARUFFI, 1989, p. 20).

O congresso enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo e, segundo Leite (1999, p. 31), não definiu “claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado”.

A partir desse Congresso, passou a ser difundido o envolvimento da comunidade rural com a escola e para a função socializadora a escola só poderia funcionar com as instalações próprias, material adequado, professores especializados, programas de estudos adaptados às necessidades rurais.

¹²² Segundo José Carlos de Macedo Soares, presidente do IBGE em 1942, isso ressalta a importância da geografia para a educação e faz homenagem ao VIII Congresso Brasileiro de Educação na revista.

Nesse sentido, o envolvimento da comunidade consistia em uma cooperação com a escola e assim ocorria a promoção cultural da comunidade local, em que:

A escola se tornaria, por esta forma, não somente o centro social de atrações para as crianças do campo, como também o centro de cultura e de vida social das gentes humildes que vivem a vida apartada dos campos e das aldeias. E as missões pedagógicas, técnicas e culturais, que correspondem ao duplo propósito de levar a assistência técnica aos mestres e de fazer participar as populações rurais (AZEVEDO, 1953, p.44).

O Ruralismo Pedagógico aos poucos deixa de ter a importância que tinha nas décadas de 1920 e 1930 e a educação rural passa a constituir-se por meio de campanhas comunitárias. Segundo Azevedo (1953, p. 37), a escola estava inserida numa imensa obra de transformação do meio pelo homem, por “via da construção de estradas, dos trabalhos de engenharia sanitária e de uma política de proteção e amparo ao trabalhador agrícola”.

O ruralismo vai perdendo sua força no decorrer das décadas de 1940 e 1950, para as idéias da industrialização e urbanização do país, num contexto de adequação do meio rural às exigências da modernização.

Atualmente, observa-se o ressurgimento da questão de fixação do homem no campo e o discurso da especificidade da escola rural, notadamente expresso na proposta da Educação do Campo, reatualizando, embora em contextos históricos diferentes, com o movimento do Ruralismo Pedagógico.

Os Congressos Normalistas de Educação Rural enfatizaram a participação da comunidade e seu papel junto à escola, incumbindo toda a sociedade na resolução dos problemas para melhorar a vida do homem no campo. A escola estaria direcionada ao atendimento à saúde, alimentação e prevenção de doenças e a utilização de livros didáticos com abordagem de conteúdos específicos para o meio rural e a alfabetização de adultos.

Se o movimento do Ruralismo Pedagógico ocorreu numa conjuntura de consolidação do Estado capitalista burguês e que continha elementos da construção de um sistema nacional de educação sob a responsabilidade do Estado; a Educação do Campo¹²³ integra o contexto de reformas que ocorrem em um momento de retração do caráter público do Estado na gestão das políticas públicas, principalmente da educação.

O discurso da “reedição” da fixação do homem no campo, bem como os programas desenvolvidos mediante políticas públicas localistas, atende a necessidade de um capitalismo

¹²³ A proposta da Educação do Campo está contida no âmbito das políticas públicas educacionais nas Diretrizes Operacionais do MEC e também na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

em crise e, ao mesmo tempo, apresenta a contradição do capital mundializado e o atendimento focalizado da sociedade.

Quanto à fixação do homem no campo também interessa ao Estado, para segmentar os mais vulneráveis e assim promover a implementação de políticas públicas voltadas para o meio rural, estratégia para conter o afluxo populacional urbano.

O Ruralismo Pedagógico atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente. Atualmente com a Educação do Campo têm-se princípios semelhantes à década de 1930, ao também abordar a construção de um “novo sujeito”, mediante o processo de exclusão social, marcada pelos novos padrões de acumulação capitalista.

Outro aspecto está realacionado à composição das classes sociais dos dois movimentos. Enquanto que o Ruralismo Pedagógico partiu da elite e da burguesia ligadas ao campo, o movimento da Educação do Campo partiu da perspectiva do trabalhador, ligado aos movimentos populares, entre eles, o MST.

Nesse cenário, a Educação do Campo, em sua proposta representada pelos setores populares da sociedade, Igreja Católica progressista, partidos ditos de esquerda e intelectuais comprometidos com a transformação social, termina por adotar uma postura ultrapassada ao defender a fixação do homem no campo, pois conforme ressalta Abrão (1986, p. 127), “não estaria enganado se afirmasse que a reedição traz subentendida a mensagem segundo a qual as idéias defendidas na década de trinta continuam válidas, são verdadeiras, a despeito das mudanças ocorridas durante essas décadas”.

A postura reacionária de uma educação voltada para o campo é explicitada na afirmação:

As relações humanas mostram que a população do campo vem sendo urbanizada há mais de dois séculos. Então, qual é a perspectiva que tem um projeto educacional voltado para as particularidades de uma suposta vida agrária, em vias de desaparecimento? Parece que este projeto não tem o poder de oferecer uma educação que seja de fato humanizadora, que seja capaz de transformar a vida das pessoas que residem no espaço territorial que se convencionou denominar de campo (PORFÍRIO, 2001, p. 113).

A Educação do Campo não questiona a redefinição do papel da agropecuária em relação ao avanço da tecnologia e as transformações nas relações de trabalho. Ainda pensa em recuperar o “tempo perdido” do Ruralismo Pedagógico superado historicamente.

José de Souza Martins (nov. 2001, p. 10), em entrevista concedida ao Boletim Técnico do **FUNDESCOLA**, com texto intitulado “De volta ao campo”, ao responder a

pergunta se a escola é um motivo para as pessoas permanecerem no campo, disse que o problema é a questão da escola rural ser cheia de limitações e de improvisos, ser “mais uma escola para educar do que para alfabetizar”.

Quanto ao ensino ser diferenciado, Martins (nov. 2001, p. 10) responde que “deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado tanto no campo quanto na cidade” e, mais adiante, esclarece “que a educação rural deveria perder o qualitativo rural para ser apenas educação e educação do diálogo com a diversidade cultural, as peculiaridades sociais e não só do trabalho”. Martins (nov. 2001, p.11) conclui que “a preocupação em fixar o homem no campo é antiquada e superada”.

É a base material que vai determinar a permanência do trabalhador e nortear seu rumo. A mobilidade espacial é um fator muito intenso nos dias de hoje, próprio do movimento que o capital perfaz para sua acumulação na atualidade, caracterizado pela flexibilidade e vulnerabilidade do mercado. A única forma de participar desse mercado, é a venda da força de trabalho, que o trabalhador se sujeita para garantir-lhe a sobrevivência.

Entretanto, a questão da permanência do homem no campo não está relacionada com a escolarização, pois, todo processo de industrialização promove êxodo rural e, na fase atual, deparamos com um capital cada vez mais flexível pelas leis de mercado. A competitividade no sistema capitalista decide quem participa desse mercado e, dessa maneira,

A competição é uma ordem ditada por um sistema econômico e o sucesso e o fracasso na sua realização não depende exclusivamente do homem do campo e das informações **orientadas** que estiverem ao seu alcance. Ao que parece, depende muito mais das condições impostas pela situação do mercado (competitivo), da política econômica voltada para as atividades agropecuárias (ABRÃO, 1986, p. 118, grifo do autor).

Tem-se ainda o discurso da teoria de um desenvolvimento baseado na emancipação do homem do campo das suas dependências, que o processo educativo estaria imbuído por uma ideologia de eficiência produtiva.

Segundo depoimento de pesquisador da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação - FAO, além de defender a fixação do homem no campo, as escolas rurais devem formar pessoas para serem capazes de solucionar seus próprios problemas.

Essa é a tendência da diminuição da responsabilidade do Estado pelas questões sociais, no caso, a educação, assim retratada:

Adicionalmente essas escolas deveriam outorgar-lhes uma formação valórica que lhes inculque hábitos (amor ao trabalho bem executado, iniciativa e disciplina, perseverança e desejo de superação, cooperação e solidariedade, honradez e cumprimento dos seus deveres e responsabilidades, espírito de prevenção e previdência, etc.). A educação básica rural deveria ter um caráter mais instrumental no sentido de proporcionar às crianças conteúdos úteis que elas possam aplicar na correção das suas próprias ineficiências e na solução dos problemas que ocorrem nos seus lares, propriedades e comunidades (LACKI, 2001, p. 3).

Essa é uma fala que caracteriza bem o modelo neoliberal, que o Estado transfere para a sociedade a responsabilidade de seu papel. No caso, a escola deve estar comprometida com a solução dos problemas. A educação é pensada para a contribuição ao desenvolvimento de cada indivíduo, para que todos possam ser capazes de resolver as dificuldades mediante suas potencialidades.

Segundo o autor, o agricultor não tem culpa de ser ineficiente, mas a escola pode resolver o problema, como justifica em sua afirmação:

Elas são provocadas pela profunda disfuncionalidade da educação formal rural nos três níveis e pelo lamentável debilitamento da extensão agrícola. É por esse motivo que a profunda transformação das escolas básicas rurais, é um pré-requisito que deverá ser potencializado ou sinergizado de assistência técnica, públicos e privados. Todas essas instituições deverão passar por uma reengenharia nos conteúdos educativos e nos métodos pedagógicos, os quais oxalá privilegiem o **ensinar a solucionar os problemas**, enfim uma reengenharia de qualidade educativa (LACKI, 2000, p. 4, grifo do autor).

A ineficiência a que se refere o autor é a questão do subdesenvolvimento rural por falta de implemento de tecnologia, rentabilidade agrícola e de um modelo de gestão gerencial e organizacional, causada por falta de conhecimentos adequados.

Nesse contexto, é também formulada pela Educação do Campo uma escola que promova o desenvolvimento da agricultura pautado em,

Um projeto de educação que contribua para com a realidade camponesa é fundamental para a modernização da agricultura brasileira. A agricultura familiar camponesa é reconhecida pela sua produtividade e por resistência histórica da sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, entre outros, como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe urgência de investimentos na interpretação e produção do conhecimento da agricultura camponesa. Um primeiro passo é reconhecermos a necessidade da escola do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 60).

Segundo os autores (1999, p. 68), “não há como separar a escola da agricultura camponesa, é uma questão estratégica de desenvolvimento e modernização”.

Atualmente, a defesa de uma educação que favoreça a fixação do homem no campo demonstra um certo rejuvenescimento de uma tendência ruralista, que as políticas públicas educacionais têm direcionado para resolver os problemas gerados pelo capital.

No atual estágio do capitalismo, as relações de trabalho estão se desfazendo e, cada vez mais, o trabalhador é “expulso” do mercado de trabalho e as cidades estão aglomeradas de desempregados, cujos problemas urbanos deixam a sociedade cada vez mais vulnerável à insegurança e à violência em todas as suas formas de expressão. Nesse sentido, esclarece Alves (2001, p. 240), “o que se constata, sim, é a impossibilidade de o capitalismo monopolista resolver suas contradições do presente. A barbárie é simplesmente o indicador desse fato”.

A história não se repete e compreender o movimento do capital como está em sua dinâmica hoje, ou seja, no campo financeiro e global, é de suma importância para situarmos essas necessidades, que respondem a sua própria lógica.

Quanto a defesa da fixação do homem no campo é uma concepção em conformidade com as políticas públicas implementadas no meio rural, pois é um atendimento focalizado e de caráter compensatório junto as camadas sociais mais pobres. Tanto essa concepção como as políticas públicas, não contemplam o contexto universal¹²⁴ da sociedade capitalista, vinculando-se apenas na ótica do singular, decorrendo uma limitação da compreensão do movimento que o capital realiza.

Na verdade, para as políticas públicas a desvinculação com o universal é uma estratégia para que o interesse da ordem capitalista seja mantida. Ou seja, a classe desprovida dos meios de produção não estabelece a dialética entre o específico e a totalidade do processo, perde a consciência de como as coisas funcionam e se estabelecem na sociedade capitalista. Assim, não questiona-se a origem das reais mazelas sociais que foram gestadas pelo modo de produção capitalista.

Portanto, a fixação do homem no campo defendida por movimentos populares, em que aparentemente demonstram um caráter “revolucionário” e inflamado na defesa dos explorados Inconscientemente, terminam por contribuir com a legitimação do sistema.

¹²⁴ As medidas implementadas pelas políticas públicas perdem o caráter da universalidade, limitando-se apenas a singularidade para que o movimento do capital na sociedade capitalista não seja entendido, ou seja, para que a origem das injustiças socioeconômicas não sejam desvendadas. Embora tais políticas não resolvem os reais problemas, pois são de ordem estrutural, porém, momentaneamente contenta e ameniza a vida daqueles que são desprovidos dos meios de produção.

3. O papel da escola pública contemporânea (rural)

O atendimento escolar à população rural, como já analisamos, começa a ganhar relevância por parte dos governos federal e estadual a partir de 1930. Desse período aos dias atuais, predominaram diversos pensamentos que apresentavam uma concepção de educação no meio rural enquanto fator de desenvolvimento, fator de investimento, fator de diluição de desigualdades regionais e sociais.

De acordo com a análise das políticas públicas, notadamente as propostas contidas nas Conferências Internacionais, sob orientação dos organismos internacionais, a função da escola pública contemporânea, tanto rural quanto urbana¹²⁵, seria contribuir para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza.

Entender as relações e as necessidades históricas que são criadas é fundamental para compreender a sociedade capitalista. Por que num certo momento histórico, a função da escola (rural) é colocada dessa forma? Como as políticas educacionais se desenvolvem e são entendidas atualmente?

A escola rural é uma proposta que vai incorporar-se ao meio rural, com o objetivo de fomentar um projeto de desenvolvimento social e econômico para os trabalhadores rurais, gestados pelo grande capital. Assim, de acordo com Gritti (2000, p. 146), cabia ao agricultor “produzir cada vez mais, consumindo os produtos, insumos e tecnologias aperfeiçoadas nos centros de pesquisas; é levado a inserir-se num projeto de modernização da agricultura” e, segundo a autora, a escola rural cumpre o seu papel determinado no processo de penetração do capitalismo no campo¹²⁶.

A prioridade da escola rural não estava restrita apenas às transformações exigidas pela expansão do capital no campo, mas também:

Ser uma educação capaz de habilitá-lo tecnicamente e, sobretudo, adequá-los social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de dispensar educação de forma controlada, na medida das necessidades de **formação de recursos humanos** e de integração social. [...] Visa-se a ajustar os trabalhadores às condições técnicas de produção e às relações econômicas e

¹²⁵ Ao nos referirmos no texto acima à “escola rural e escola urbana”, não queremos dicotomizar a escola, porque consideramos a educação como um único processo. Em relação à abordagem da função da escola pública contemporânea (rural), subentende-se que também são as mesmas funções desempenhadas pela escola dita urbana.

¹²⁶ Ressaltamos que a penetração do capitalismo no campo no Brasil não é um processo do século XX, pois sua ocorrência se dá desde a implantação do sistema colonial pelos portugueses, no século XVI, com o tráfico de escravos e a exploração da colônia. O processo resultante dessa acumulação e de riqueza e dinheiro é analisado por Marx (1985:261-294), que denominou de “acumulação primitiva do capital.”

políticas que atendam aos interesses das classes dominantes (GRZYBOWSKI, 1986, p. 51, grifo do autor).

A questão da pobreza é destacada como um fenômeno que pode ser amenizado mediante atuação da escola no atendimento às funções antes assumidas pela família e pelo Estado. Assim, é atribuído à escola pública contemporânea o papel político e social de instrumentalizar as classes trabalhadoras com os requisitos para a participação da sociedade, em um discurso impregnado por conceitos vazios como a promoção do exercício da “cidadania”, ora a “qualificação” profissional necessária para o atual mercado de trabalho, conceitos já analisados no capítulo anterior.

Nesse caso, a educação contribuiria para o desenvolvimento individual para que todos pudessem realizar seu projeto pessoal. O engano dessa concepção é assim explicado:

[...] na medida em que a política educacional aparece como reação a problemas estruturais de legitimação de uma sociedade, tende a assumir a função de pôr o esforço individual de aprendizagem no lugar da discussão política coletiva e organizada como meio adequado de transformação social, meio pelo qual se justifica o insucesso daqueles que não lograram melhorar sua situação social, tentando dissimular as verdadeiras relações que levaram a essa condição (SCAFF, 2000, p. 74).

A escola no meio rural inserida no enfoque da modernização da agricultura, requeria uma mão-de-obra especializada para um trabalho mais organizado. Atualmente, no entanto, o avanço tecnológico na agricultura necessita apenas de um trabalhador treinado para lidar com a máquina. O trabalhador é apenas um complemento da máquina .

A proposta da **Educação do Campo** não reconhece o grau de incorporação de tecnologia no trabalho desenvolvido no meio rural, em que dispensa grande número de trabalhadores e sua produção está inserida para um mercado global.

Dentro das relações trabalho e capital na atualidade, uma nova organização do trabalho¹²⁷ se estabelece nas relações de produção, como nas relações de classes sociais, que

¹²⁷ Ao nos referirmos à nova organização do trabalho com as inovações tecnológicas, retomamos o processo de trabalho durante as três revoluções industriais, sintetizando as idéias de Oliva e Giansanti (1995, p. 58-59), podemos afirmar segundo os autores que na Primeira Revolução Industrial (1830/1870), havia o trabalhador qualificado por ofício, é um trabalho integrado, que tinha do o conhecimento da produção. Na Segunda Revolução Industrial (1870/1960), surge o trabalhador de tarefa especializadas e que não necessita de qualquer qualificação profissional, é o trabalho fragmentado e parcial. Na Terceira Revolução Industrial (1960/ dias atuais), resulta num sistema de trabalho polivalente e flexível, cuja flexibilização ocorre também na relação entre produção e consumo, em que a cientificização e a informatização representam o auge desse paradigma. Segundo Oliva e Giansanti (1995, p. 59), “a passagem da manufatura para a fábrica manchesteriana foi marcada pela formação de associações e cooperativas de ajuda mútua, de quebra das máquinas e a criação dos sindicatos de ofícios. A passagem do paradigma manchesteriano (1ª R.I.) para o paradigma taylorista-fordista (2ª R.I.), pela eclosão de greves dos trabalhadores qualificados e pela criação dos sindicatos de massa. E agora a passagem para o paradigma toyotista (3ª R.I.), é marco pela busca de manutenção do emprego e defesa dos benefícios sociais conquistados”.

devem ser buscadas no entendimento das determinações que pesam sobre a função da escola pública contemporânea (rural).

Quanto às novas relações entre trabalho e capital na agropecuária, não são compreendidas pela **Educação do Campo** no contexto de um processo histórico. Permanece ideologicamente como função da escola (rural) a preparação para o homem do campo.

A **Educação do Campo** concebe como função da escola (rural) a conquista da cidadania e a formação profissional, mediante o processo baseado na luta “consciente” dos trabalhadores. Essa proposta está imbuída por um imaginário, em que parte dos educadores e intelectuais dessa proposta não percebe o movimento real que o capital perfaz na sociedade. Diante disso, o Estado, enquanto instância de poder instituído, “assessorado” pelos organismos internacionais, atua mediante as políticas públicas assistencialistas para atender os anseios dos trabalhadores. Porém, esse atendimento é coerente com a lógica do capital, a quem o Estado está subordinado.

Na verdade, a **Educação do Campo** tem uma atuação popular permeada por um conservadorismo ao reivindicar a integração dos excluídos¹²⁸ na reprodução do atual sistema capitalista, semelhante aos demais protestos sociais, como pode ser pontuado na afirmação:

A sociedade alternativa, proclamada por ideólogos dessas manifestações, nada tem de alternativa. Não supera o atual, apenas reafirma. Todo o protesto social e político em nome dos excluídos é feito em nome de providências políticas de integração dos excluídos na sociedade que os exclui. Em nome deles se pede: habitação, terra, reestruturação da família, emprego – tudo que reproduz e conforma a sociedade atual. Compreende-se: a contradição de que o excluído é produto e expressão **não é contradição constitutiva** de sua condição de marginalizado, de trabalhador à procura de trabalho ou de trabalhador aquém do nível mínimo de vida para fazer dele alguém com acesso às possibilidades do sistema econômico. Não é contradição constitutiva porque ela se resolve na reprodução ampliada e não na transformação da sociedade que o vitima (MARTINS, 2002, p. 38, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais utilizam-se de adjetivos semelhantes que são almejados e defendidos pela **Educação do Campo**, por exemplo: trabalho cooperativo, valorização cultural, participação comunitária, ênfase ao cotidiano e ao espaço local e regional, como se a escola rural não estivesse submetida à exploração capitalista.

Por um lado, a racionalidade que norteia o sistema econômico, com reflexos nas áreas social, política e cultural, objetiva o lucro. A luta de classes corresponde à contradição do

¹²⁸ Segundo Martins (1997, p. 28), “a palavra ‘exclusão’ indica uma dificuldade, mais que uma certeza – revela uma incerteza no conhecimento que se pode ter a respeito daquilo que, não faz muito, todos chamávamos de ‘pobreza’.”

modo de produção capitalista, em que a proletarianização do trabalhador significa a perda dos meios que garante a sua sobrevivência e significa também por outro lado, que ele deve vender a sua força de trabalho ao capital.

Mas, atualmente, o trabalhador está sendo descartado do mercado de trabalho. A função da escola pública contemporânea (rural) cumpre as necessidades (im)postas pelo capital e o atendimento às suas necessidades com a atribuição de várias funções de caráter compensatório.

De acordo com Scaff (2000, p. 109), em relação a essas novas funções da escola, a autora não considera correto denominar de “função paralela”, justificando “ser apresentada como uma necessidade da sociedade”, em que a escola responde historicamente essa necessidade como se pode notar:

Ora, se essa é a demanda apresentada à escola hoje, conseqüentemente passa a ser sua função específica nesse momento. Nesse sentido, considera-se como termo mais adequado para denominar as funções que outros setores da sociedade (família, igreja, comunidade) atribuem à escola. O que Offe (1990) chamou de **funções substitutivas**. Para Offe, na medida em que avançam as transformações nas relações de trabalho, algumas instituições sociais deixam de cumprir determinadas funções, por implicações dessas mudanças, passando a atribuí-las à escola (SCAFF, 2000, p. 109, grifo da autora).

A escola assumiu as funções que antes eram realizadas pela sociedade. Porém, são os problemas criados pelo capitalismo e, que não dando conta de resolver, transferiu para a escola pública contemporânea (rural) essa “incumbência”. Esse papel da escola não é questionado pela sociedade, sendo aceito em um processo de naturalização.

Nesse contexto, o papel do Estado consiste na implementação de políticas públicas e de programas para justificar as funções assumidas pela escola, como: saúde, alimentação, lazer, combate à violência, a drogas, à prostituição, entre outras. Podemos observar que o enfoque dado a essas questões abordadas na década de 1940, ainda é atual e faz parte das políticas públicas em relação ao atendimento às medidas assistenciais, o manual didático, a transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade.

Quanto à atividade pedagógica, diante de tantas atribuições “emergenciais” que recaem sobre a escola, seu desenvolvimento ocupa espaço secundário. Porém, a parte pedagógica já foi pensada com a instituição do livro didático.

E assim temos uma escola em que o conhecimento se esvaiu da mesma forma do trabalho artesanal para o fabricante, podendo ser, assim, observado:

Da mesma forma que o professor deixou de ser um sábio na transição da escola artesanal para a escola manufatureira, as obras dos sábios deixaram de ser referência no âmbito do trabalho didático, sendo substituídas por elaborações de novos especialistas, os compendiadores. Perderam-se a visão de totalidade e, na mesma medida, a possibilidade de formação do cidadão, que pauta a compreensão de seus direitos, de seus deveres, de seu fazer e de si mesmo pela compreensão da sociedade (ALVES, 2001, p. 182).

Com relação à simplificação e à objetivação do trabalho didático retratam a fase atual do capitalismo e sua articulação no processo educativo. A natureza social da educação e as funções da escola estão de acordo com esse modo de produção.

Conforme a demanda do capital, o importante papel da escola (rural) é “ocupar” por um determinado tempo do dia os filhos dos trabalhadores mal remunerados, subempregados e desempregados.

Dessa forma, a escola assume sua função parasitária mais útil ao capital, pois

A escola pública também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansão das atividades improdutivas, por força da ação reguladora do Estado. Consequentemente, tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista [...] (ALVES, 2001, p. 196-197).

Logo, o Estado interfere na sociedade para diminuir as tensões sociais e a educação representa uma estratégia no processo desse controle.

A redução de conflitos é, nas palavras de Offe, uma intenção assumida pelo sistema educacional, na medida em que contribui para regular o mercado de trabalho, absorvendo grande parte do contingente que encontra-se excluído desse mercado, além de formar **virtudes gerais**, modos de comportamentos necessários à adaptação dos indivíduos às necessidades do mercado de trabalho (SCAFF, 2000, p. 75, grifo da autora).

Na medida em que o cidadão é reduzido à condição de consumidor e a educação para a preparação para um mercado de trabalho cada vez mais escasso, a manutenção de indivíduos na escola é uma forma de garantir o tempo preenchido, no entanto, isso é propagado por parte dos órgãos oficiais como um processo de democratização do ensino, como se pode constatar na afirmação:

Com o suporte desses recursos, e tratada no discurso oficial sob a ênfase da democratização do ensino, da disseminação da cultura e da formação do cidadão, a expansão escolar tem correspondido tão somente a um aumento quantitativo das redes escolares públicas. Mas, exatamente por esse meio, tem realizado uma função essencial, pois tem contribuído para assegurar a alocação, em atividade improdutiva, de trabalhadores liberados pelas atividades produtivas e para manter, no interior das camadas médias, os filhos de seus integrantes (ALVES, 2001, p. 198).

Verifica-se que a proposta da **Educação do Campo** em sua concepção aborda reiteradamente a questão de cidadania e democratização. Entretanto, essa concepção está em conformidade com o discurso do Estado, cuja implementação de políticas públicas são “remendos mal costurados” na sociedade, no simulacro de cidadania.

Segundo Scaff (2000, p. 100-101), “nos momentos mais conflituosos da sociedade, quando há necessidade de mudança ou um empenho maior para gerir esses conflitos, a escola aparece como a salvação de todos os problemas”.

Cumprindo o papel que lhe cabe no momento, a escola contextualiza sua função,

Diante das transformações nas relações de trabalho e da própria possibilidade de perda de centralidade dessa categoria, a escola é vista como *locus* responsável por assumir funções que antes eram atribuídas a outros organismos sociais, trabalhando no sentido de formar um indivíduo com maior facilidade de adaptação a essas mudanças (SCAFF, 2000, p. 101).

Para se ajustar à nova ordem do capital, são necessárias mudanças que pareçam naturais, para que a acumulação capitalista esteja garantida.

A abordagem da questão de “inclusão”, permite-nos fazer algumas considerações. Na verdade, não existe exclusão. Isso se deve ao fato de todos os indivíduos estarem inseridos no sistema capitalista, isto é, todos estão incluídos de algum modo no circuito reprodutivo do capital. De acordo com Martins (2002, p. 31), “o discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema [...] Dificilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico”.

Em relação à função da escola pública contemporânea (rural), tem um papel estabelecido com a adoção de uma prática de inclusão social. Porém, devemos fazer mediações da exclusão, conforme analisa Martins (1997, p. 16), que afirma haver uma certa fetichização da idéia de exclusão¹²⁹, pois “a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida chamada de exclusão todos os problemas sociais passam”.

O questionamento deve ser relacionado com a forma com que se dá essa inclusão na escola (rural), ressaltando que,

[...] os problemas estão na **inclusão** (ou re-inclusão) e que, portanto, não há o que se poderia chamar de **exclusão em si**. Este pode ser o primeiro ponto referente a uma reflexão crítica sobre a situação atual, uma reflexão que melhor revele o que é o atual complexo processo social de redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho [...] O que estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário de exclusão. Chamam de **exclusão**

¹²⁹ Para Martins (2002, p. 30), a exclusão “é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum sujeito de destino: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação”.

aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma **inclusão precária e instável, marginal** (MARTINS, 1997, p. 26, grifos do autor).

Na medida em que a função da escola pública contemporânea (rural) produz uma reinclusão insuficiente e limitada, produz também uma reinclusão ideológica. Conforme é apontado por Martins (1997, p. 21), “a nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente”.

Para o entendimento da função da escola (rural), partimos do pressuposto da atual fase do capitalismo, caracterizado pelo esgotamento de um tipo de modelo de acumulação do capital e pela crise de um projeto social que preconiza cortes e ajustes para manter os interesses do capital financeiro, como se pode compreender na explicação:

Uma das peculiaridades dessa nova fase em que se estabelece o domínio do capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes. Por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas, fazendo crescer o exército de reserva. Contraditoriamente, esse processo, cuja tendência é a de se exacerbar de forma progressiva, vem concentrando extraordinariamente a riqueza social, de um lado, e o número de ociosos e miseráveis, de outro (ALVES, 2001, p. 189-190).

Diante disso, o capitalismo demanda por outras necessidades, cuja organização do trabalho prescinde cada vez mais de trabalhadores, conforme é analisado:

Hoje o capital, mais do que explorar o trabalhador, como era visivelmente predominante no século XIX e na primeira metade do século XX, desocupa e descarta o trabalhador, deprecia o trabalho e a consciência do trabalho; mais do que empobrecer o trabalhador, empobrece a concepção de trabalho. O trabalho já não tem visibilidade no centro do acontecer histórico, embora ele esteja lá. O capital conseguiu adquirir uma dinâmica de crescimento e de desenvolvimento tecnológico que torna a multiplicação de suas possibilidades técnicas mais rápida do que as possibilidades de ajustamento das classes trabalhadoras a essas transformações (MARTINS, 2000, p. 162).

O capital financeiro está inserido na forma de uma economia que assume um caráter parasitário. Há grande flexibilização dos mercados e instabilidade cambial, acarretando um clima de insegurança e especulação. Esse processo pode ser denominado de mundialização¹³⁰ da economia .

¹³⁰De acordo com Oliva e Giansanti (1995, p. 32), a diferença entre mundialização e internacionalização da economia é explícita com o exemplo: “os EUA produziam automóveis para quase todo o mundo, produzidos em seu território e comercializados com outros países, quer dizer, eram internacionalizados. Já em nosso período, o da mundialização, a produção de bens industriais se dá simultaneamente em vários países, ou seja, o automóvel não é mais produzido num único país. Nesta fase os países se abrem à penetração de capitais estrangeiros e avançam nos mercados”.

Observa-se que a escola cumpre muito bem o seu papel pedagogicamente, na medida em que assume um caráter anacrônico:

Daí porque, diante do comprometimento de sua função propriamente pedagógica, cujos indicadores são o anacronismo de sua organização didática e o aviltamento de seu conteúdo, a escola não tem exercido uma função socialmente útil. Nessa perspectiva, ao desempenhar, sobretudo, a função de alocar trabalhadores expulsos das atividades produtivas, se reduz ao exercício de uma atividade basicamente de caráter parasitário (ALVES, 2001, p. 204).

O autor esclarece que uma atividade é considerada improdutiva quando não gera mais-valia, no entanto, essa atividade parasitária da escola é útil para o capital:

Para tanto, se faz necessário ter presente que a discussão da forma pela qual essa escola é produzida materialmente implica, de imediato, o reconhecimento do caráter contraditório do parasitismo que lhe é peculiar. Afinal, se a expansão dessa instituição social é expressão de uma intensificação do grau de parasitismo na sociedade, é inquestionável que se faz acompanhar, também, da expansão de atividades produtivas. [...] reconheça-se que a expansão escolar produz necessidades que determinam a expansão da indústria de construção, da indústria de papel, da indústria editorial, da indústria de móveis, da indústria de lápis, de canetas, de cadernos, de borrachas, etc (ALVES, 2001, p. 204-205).

Ao analisarmos o papel da escola pública contemporânea (rural), constatamos uma concepção utópica da função dessa escola. Na fala dos professores entrevistados, representantes da Secretaria de Educação tanto Estadual como Municipal, na bibliografia de alguns autores e na proposta da **Educação do Campo**, todos acreditam que o papel da escola é preparar culturalmente os indivíduos para possibilitar-lhes a compreensão da visão de mundo, para que possam agir, participar e transformar a sociedade.

Não discordamos de tal relevante função da escola. Porém, ressaltamos que da forma como a escola pública contemporânea (rural) está organizada e articulada com as políticas públicas, o objetivo dessa função será apenas almejado, porém, não alcançado.

Teoricamente a função da escola pública contemporânea (rural) é pensada de forma filosófica, no entanto, na prática, a função que a escola cumpre no atendimento às necessidades atuais do capitalismo, está subordinado à questão do trabalho e do capital.

Por isso, o Estado não está preocupado com a baixa qualidade da escola pública, pois contraditoriamente, conforme afirma Alves (2001, p. 199), “a escola cumpre com rigor a função essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando assegura oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas”.

Dessa maneira, enquanto persistir a sociedade capitalista, a escola estará subordinada às suas regras:

Mas a função econômica da escola, no sentido de reproduzir o parasitismo, é muito importante para o estágio em que se encontra a sociedade capitalista, pois está em jogo a manutenção de um precário equilíbrio social e, portanto, de uma condição fundamental para a reprodução da riqueza social. Por meio da reprodução do parasitismo o capital zela, sobretudo, pela sua própria reprodução. Eis o porquê de o Estado ter cerrado os olhos para o anacronismo da escola e de ter atuado, ciosamente, no sentido de mantê-lo intocado. [...] As postulações de elevação da qualidade do ensino pelo melhoramento das suas condições materiais, pela qualificação do magistério e pela subtração da escola pública de sua inércia, resumem-se a retórica vazia (ALVES, 2001, p. 256).

Observamos que as pessoas envolvidas com o processo educativo não fazem mediações da função da escola pública contemporânea (rural) com a sociedade de classes e, diante de uma visão limitada do contexto atual, não compreendem o movimento do capital e sua articulação com as superestruturas, no caso, a escola.

Quanto ao discurso em relação à escola, permanece sempre no senso comum e não se caminha para o aprofundamento das questões reais e não há avanços.

Em relação às discussões superficiais sobre a escola, a afirmação ressalta que:

Enfim, deve ser posta em questão a postura conservadora da maioria dos educadores e de suas entidades de representação quando se trata de discutir a escola. A argumentação paira na sua superfície, quase sempre, mesmo quando questões essenciais são levantadas, a exemplo da formação do cidadão, do preparo dos quadros do magistério, das funções da escola, do currículo, da qualidade de ensino, etc. Muitas vezes, ganha corpo uma retórica de esquerda, que faz proselitismo oposicionista mas, ao tocar a questão do trabalho didático, não contribui para aprofundá-la nem para questioná-la, realizando, na prática, a defesa da **velha** escola manufatureira (ALVES, 2001, p. 267, grifo do autor).

Consideramos que não há conformismo por parte dos professores em relação à função da escola pública contemporânea (rural), pois, quando há conformidade de uma determinada questão, é porque houve conhecimento do assunto e aceitação. Porém, no caso em estudo, o que se verifica é a falta de compreensão dos sujeitos envolvidos no processo educacional diante a função que a escola pública desempenha na atual fase do capitalismo.

A ausência da apreensão do particular com a totalidade da questão no movimento que o capital realiza na sociedade, os sujeitos inseridos na educação mergulham em um profundo reducionismo teórico. E assim, os professores acreditam estar contribuindo para o exercício da cidadania e para a construção do conhecimento do educando.

As concepções educacionais proporcionaram o esvaziamento da relação entre processo educacional e classes sociais e a educação deixou de ser pensada como um processo social, determinado historicamente pela correlação entre as forças sociais antagônicas.

Nesse sentido, a função que é concebida hoje na escola promove a revitalização da ideologia neoliberal, repõe os princípios reguladores de “equidade social” e favorece do ponto de vista do Estado o desenvolvimento do mecanismo equalizador de oportunidades.

Quanto ao discurso da especificidade no invólucro da diversidade regional camufla a verdadeira análise do movimento real, que se perde em um vazio teórico e não contribui para a compreensão dos problemas criados pela sociedade capitalista, cuja política pública voltada à especificidade do meio rural é uma forma de promover ações paliativas.

Essa análise não é compreendida pela **Educação do Campo** na medida em que defende com veemência a especificidade do campo e a proposta de uma política-pedagógica com um currículo diferenciado para a escola do campo.

Diante disso, podemos observar que: “o olhar da especificidade torna a análise insuficiente: perdendo o universal escamoteia o que só pode ser singular. Dessa forma, os dados reafirmam a necessidade de que a escola **no** campo seja discutida considerando a escola de caráter geral e para todos”, conforme pontua Arruda e Onozato (2003, grifo das autoras).

Contudo, recuperar o movimento histórico concreto é fundamental para o entendimento das necessidades colocadas pelo modo de produção capitalista em sua atual fase, em que a educação tem sido uma estratégia para legitimar a atuação do capital.

Esse é o desafio possível !

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se nesta pesquisa compreender a função da escola pública contemporânea (rural), levando em consideração os argumentos que permitem colocar em discussão a tese defendida acerca da especificidade do campo e de uma escola que atenda tal especificidade no âmbito da proposta da Educação Básica do Campo.

Para responder se há necessidade de organizar uma escola diferente, ou seja, uma escola que contemple a singularidade do meio rural, optou-se primeiro por um estudo empírico para saber se o campo é dotado de características próprias. Para tanto, realizou-se uma pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturadas para compreender como o trabalho no campo está organizado, considerando o grau de incorporação de tecnologia e as relações de trabalho estabelecidas.

Os municípios de Mato Grosso do Sul pesquisados foram: Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste, onde foi possível observar como acontece o processo de trabalho no campo.

Pôde-se constatar um campo bastante modernizado em sua produção, tanto na agricultura como na pecuária. A utilização de uma tecnologia avançada está presente nos maquinários e nos implementos agrícolas do cultivo da soja e do algodão. Quanto à pecuária suína, sua produção ocorre com um rigoroso controle sanitário e com a aplicação de conhecimentos genéticos para obter melhor resultado com a produção.

A administração das propriedades rurais é gerida com elevada eficiência no planejamento e na execução do trabalho, exercendo grande racionalização sobre os recursos materiais, humanos e econômicos.

Com a incorporação tecnológica verificada no campo, o processo de trabalho demanda um número reduzido de trabalhadores, concomitantemente ao aumento da produção. O trabalhador executa uma função parcial e fragmentada do trabalho, que depende apenas de um treinamento para a atividade desenvolvida. Dessa forma, ficou demonstrado que a modernização do campo prescinde cada vez mais de trabalho humano e de escolaridade.

No segundo momento do estudo, foram analisadas as políticas públicas educacionais contidas nos documentos que versam sobre a educação rural. Verificou-se que a Conferência Internacional de Educação para Todos de Jomtien (1990) aponta a educação rural como um processo de inclusão das minorias e a Conferência de Nova Delhi (1993) fala em eliminar as distâncias geográficas com escolas pequenas no meio rural.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, contempla um currículo específico e um calendário escolar adequado às peculiaridades do meio rural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a valorização do meio local como um espaço específico, o Plano Nacional de Educação de 2000 deixa bem claro que a escola rural deve ter um ensino diferenciado e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 reconheceu a especificidade da escola no meio rural.

No Estado de Mato Grosso do Sul, constatou-se que a Secretaria Estadual de Educação trata a educação rural como uma política pública específica, inserida no contexto da proposta da Educação Básica do Campo, instituída a partir de 2002 na Rede Estadual de Ensino.

A Educação Básica do Campo aborda vários itens como: currículo específico para o campo, resgate da identidade cultural e valorização do homem do campo, qualificação profissional entre outros. Essa proposta educacional para o campo está imbuída na concepção de um modelo para reformar a sociedade com a criação de um “novo” sujeito.

Observamos, com a pesquisa, um “apelo” da fixação do homem no campo, na forma reeditada do Ruralismo Pedagógico durante a República Velha, cujo movimento era promovido pela elite e num período histórico em que as políticas sociais eram centralizadas pelo Estado. Atualmente, esse ruralismo contextualizado pela Educação Básica do Campo é preconizado pelas classes populares e em um momento histórico em que o Estado vai-se desresponsabilizando das políticas sociais e atribuindo suas funções à sociedade.

A pesquisa empírica utilizada por meio de entrevistas, mostrou uma escola organizada no meio rural nos dois municípios pesquisados sobre a organização do trabalho no campo.

Verificou-se que a escola rural não se diferencia da urbana, na medida em que o manual didático, os programas e projetos implementados e as capacitações dos professores são os mesmos. A maioria dos professores que lecionam nas escolas rurais defendem uma escola específica do campo, bem como a Secretaria Municipal de Educação dos municípios de Chapadão do Sul e de São Gabriel do Oeste.

Apesar de um conjunto de produções acadêmicas e de autores defenderem a escola no meio rural diferente da escola urbana e sua organização estar inserida no atendimento do homem no campo, a pesquisa demonstrou que o campo não possui especificidade e tão pouco essa escola é dotada de forma singular.

De acordo com a teoria e o empírico constatou-se em análise como o capitalismo se desenvolve, mostrando que a dicotomia campo x cidade foi superada, na medida em que a industrialização no campo é crescente e o trabalho no campo perde sua especificidade ao estar subordinado à relação capitalista de produção.

Por isso, a pesquisa permite-nos afirmar que essa concepção do “diferente” é um sofisma teórico e conduz às distorções na prática, cujo erro teórico não concebe o processo do universal e os discursos do específico permanecem apenas no singular, o que, por fim, se confunde com o movimento real da sociedade capitalista.

Consideramos importante este estudo na análise sob dois aspectos: primeiro, a Educação Básica do Campo apresenta uma concepção de reformar a sociedade com um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, sem no entanto, compreender o movimento histórico que o capital perfaz. Segundo, ao propagar o recrudescimento de um ruralismo e a especificidade do campo e da escola rural, cujas propostas consideram “revolucionárias”, incorre-se em um engano utópico que no fim resulta em um processo reacionário, ao tentar caminhar na contra-mão da história.

No modo de produção capitalista, a ideologia de fragmentar a sociedade e criar um espaço singular e com características específicas, como por exemplo, o meio rural e a escola (rural), é uma estratégia para o Estado implementar políticas públicas de caráter focalista para promover a inclusão social e minimizar a pobreza.

Diante disso, o papel que a sociedade capitalista vem impondo à escola tanto rural como urbana é uma educação de caráter assistencialista, cuja escola cumpre seu papel com funções que se restringe ao atendimento de compromissos que antes eram assumidos pela sociedade e pelo Estado, correspondendo atualmente ao acolhimento e minimização das mazelas sociais causados pela crescente exclusão que o modo capitalista de produção gerou. As desigualdades sociais são provocadas pelas relações de produção no sistema capitalista, que divide os homens em proprietários e não-proprietários dos meios de produção.

Com a pesquisa não se objetivou tecer críticas e nem propor soluções, uma vez que a solução tem caráter histórico de realização e, numa sociedade capitalista, se dá na forma de correlações de forças pela luta de classes.

Este estudo permite afirmar que a alegada especificidade do trabalho rural não existe, logo, não faz sentido falar em uma escola específica. Ou seja, não existe escola rural nem escola urbana, existe a escola pública contemporânea inserida na concretização histórica do conjunto de relações de produção que caracteriza cada sociedade em um determinado tempo e espaço. Assim, a partir da compreensão do deslocamento do geral para o particular do movimento da sociedade capitalista, a escola desempenha funções que respondem às necessidades atuais colocadas pelo capital.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça: notas introdutórias para um conceito de educação rural**. Campo Grande: UFMS, 1986.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; ONOZATO, Erika. Em discussão a necessidade de uma escola específica para o campo. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste**. Campo grande, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizada e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural**. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº46, p.23-49, ago. 1983.

BARUFFI, Helder. **Educação rural: elementos para um plano de trabalho nas escolas municipais**. Porto Alegre: Evangraf, 1989.

BRASIL. Fundação Biblioteca Nacional. Divisão de Informação Documental. Microfilme: **Geografia e Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 1942.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº .9.394, de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUM, Argemiro Jacob. **Modernização da agricultura**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Espaços de tecnologia, trabalho e educação e as práticas sociais dos trabalhadores no campo. **Contexto e Educação**: UNIJUÍ, n° 27, p.27-37, jul./set. 1992.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Cords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

FONSECA, Maria Teresa Lousa de. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

GOMES NETO, João Batista F. [et al.]. **Educação rural: lições do EDURURAL**. São Paulo: EDUSP; Curitiba: Centro de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

GONZALES, Elbio; BASTOS, Maria Ines. O trabalho volante na agricultura brasileira. In: PINSKY, Jaime (Org.). **Capital e trabalho no campo**. São Paulo: Hucitec, 1979.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. O novo rural brasileiro. Revista **Nova Economia**: Belo Horizonte, n° 7, maio. 1997. Disponível em : <<http://www.unicamp.br/projetos/rurbano>>. Acesso em: 19 dez. 2001.

GRITTI, Silvana Maria. **O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Católica de Pelotas.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto e Educação**: Ijuí, n.º 4, p.47-59, out./dez. 1986.

IANNI, Octávio. Relações de produção e proletariado rural. In: SZMRECSÁNY, Tomás; QUEDA, Oriowaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 3.ed. São Paulo: Nacional, p. 148-159, 1979.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico-1990/1991-94**. Campo Grande – MS, 1994.

_____. **Censo Agropecuário**. Campo Grande – MS, 1975/ 1986/ 1996.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Campo Grande – MS, 1986/ 1993/ 1999.

_____. **Censo Demográfico**. Campo Grande – MS, 2000.

_____. Departamento de Agropecuária. **Produção Agrícola e Produção da Pecuária Municipal**. Campo Grande - MS, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Estatuto da Terra**. Campo Grande - MS, 1964.

_____. **Atlas Fundiário Brasileiro**. Sistema Nacional de Cadastro Rural. Campo Grande - MS, 1996.

_____. **Estatísticas Cadastrais**. Sistema Nacional de Cadastro Rural. Campo Grande - MS, 2000.

KALÓ, Leila Juliette. **A reconstrução da escola no meio rural: discursos em confronto**. 1997. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Brasília: Linha Gráfica, 1998.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Isael José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UnB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

LACKI, Polan. Educação para todos e educação rural para os rurais. Disponível em: <<http://www.politicaspUBLICAS.com.br/desenvolvimentorural>>. Acesso em: 16 dez. 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOVATO, Deonice Maria Castanha Lovato; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de. A organização do trabalho no campo: estudo de três municípios em Mato Grosso do Sul. In: **II Jornada Científica do Centro-Oeste de Economia e Administração**. Campo Grande, 03 a 04 out. 2002.

MARTINS, José de Souza. **A reforma agrária e os limites da democracia na “nova república”**. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. t.2, v.1.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 11.ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. t.1, v.1.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Planejamento e Coordenadoria geral. Fundação Instituto de Apoio ao Planejamento do Estado de MS. **Perfil do Município de Chapadão do Sul**. Campo Grande, 1989.

_____. Secretaria de Planejamento e Coordenadoria geral. Fundação Instituto de Apoio ao Planejamento do Estado de MS. **Perfil do Município de São Gabriel do Oeste**. Campo Grande, 1989.

_____. **Diretrizes Gerais do Ensino Rural**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, 1992.

_____. **Ensino Rural: construindo uma proposta para Mato Grosso do Sul**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, 1996.

_____. **Perfil Socioeconômico dos municípios de Mato Grosso do Sul**. Indicadores básicos. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia. Campo Grande, 1999.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Educação Básica do campo. **Cadernos da Escola Guaicuru**. Série Fundamentos Político-Pedagógicos. n° 3. Campo Grande, 2000.

_____. **Informações básicas de Mato Grosso do Sul**. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia. Superintendência de Planejamento/ Banco de Dados do Estado. Campo Grande, 2001.

_____. **Informações básicas dos Municípios**. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia. Superintendência de Planejamento/ Banco de Dados do Estado. Campo Grande, 2001.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Temático da Constituinte Escolar**. A Educação Básica do Campo, n° 7. Campo Grande, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Programas e Propostas/ Estatística. **Censo Escolar**. Campo Grande, 1985/ 1990/ 1992/ 2000/ 2002.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução/ SED nº 1543**. Campo Grande, 2002.

MENUCCI, Sud. **Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892 – 1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1935.

_____. **A ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Boletim Técnico**. FUNDESCOLA. Brasília: MEC/ Banco Mundial. ago., 1989.

_____. **Educação para Todos: A Conferência de Jomtien**. Brasília: MEC, 1990.

_____. **Educação para Todos: A Conferência de Nova Delhi**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. v. 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. v. 8. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Educação para Todos**. A Declaração de Recife. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Educação para Todos**. O Plano de Ação de Dakar. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Boletim Técnico**. FUNDESCOLA. Brasília: MEC/ Banco Mundial. nov., 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/ CEB 1/ 2002**. Brasília, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

MÜLLER, Geraldo. **Complexo agroindustrial e modernização agrária**. São Paulo: Hucitec/Educ, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

OLIVA, Jaime; GIANANTI, Roberto. **Espaço e modernidade: temas da geografia mundial**. São Paulo: Atual, 1995.

PORFÍRIO, Sônia Maria Flores da Silva. **A pedagogia do MST: para além do seu próprio movimento**. 2001. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

QUEIRÓZ, Maria Aparecida de. A questão rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará Mirim. 1984. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

RELATÓRIO. **Congressos Normalistas de Educação Rural**. São Paulo, 1948. 52 f.

REVISTA **Nova Escola**. O Brasil das escolas rurais. São Paulo, p. 54-60, out. 2000.

REVISTA **Produtor Rural**. Plantio direto. Cuiabá. ed. 102. p. 26-29, ago. 2001.

_____. As perspectivas do algodão no Brasil. Cuiabá. ed. 106. p. 33, dez. 2001.

_____. O cerrado em cena. Cuiabá. ed. 109. p. 46-55, mar. 2002.

_____. Agricultura de precisão. Cuiabá. ed. 114. p. 34-37, ago. 2002.

RIBEIRO, Marlene. Educação Básica do Campo: um desafio aos trabalhadores da terra. Disponível em: <<http://WWW.bnaf.org/brpalest08.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2001.

RICCI, Rudá; DOUGLAS, Paulo Emílio. Agricultura brasileira; políticas públicas, agricultura familiar e extensionismo rural. Disponível em: <<http://www.politicaspUBLICAS.com.br/desenvolvimentorural>>. Acesso em: 18 dez. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: UFMS, 2000.

SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo. **Relevância de uma escola rural para a respectiva comunidade**. 1999. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SHUTZ, Paulo; CHESTERFIELD, Ray. Ruralização da educação: um enfoque alternativo. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, nº 25, p. 47-52, jun. 1978.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Loyola, 1983.

SZMRECSÁNY, Tomás; QUEDA, Oriowaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 3.ed. São Paulo: Nacional, p. 216-231, 1979.

TERRIEN, Jacques. Políticas de educação para o meio rural: o papel do Estado e a produção do saber. **Inter-Ação**: Goiânia, v. 12(1-2), p.51-59, jan./dez. 1988.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. **Cadernos CEDES**. Campinas: Papirus, n. 33, p.9-42, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.