



Educação do campo e o Banco Mundial: uma política em disputa?

Dayane Santos Silva Dalmaz

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Contato: dayanemitsue@hotmail.com

Resumo: O presente estudo trata-se de uma pesquisa em andamento realizada na disciplina de Políticas para Educação do Campo no Brasil, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Esta pesquisa tem como objetivo fazer uma breve análise da intervenção do Banco Mundial nos projetos de educação do campo no Brasil, bem como, verificar as contradições presentes nas propostas, e ainda, evidenciar de forma preliminar, se a proposta educacional dos movimentos sociais tem um caráter contra hegemônico. Em termos de procedimentos teórico-metodológicos, a pesquisa requer como categoria de análise, explicitar as contradições presentes nas propostas de educação do campo, pois, embora os movimentos sociais visem imprimir uma educação da classe trabalhadora e anticapitalista, verifica-se que algumas agências internacionais como UNESCO e UNICEF se fazem presentes na maioria dos documentos elaborados a partir de década de 1990. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos os autores Barreiro (2010), Frigotto e Ciavatta (2003), Miranda (2011), entre outros que discutem a temática.

Palavras-chave: Educação do campo, política educacional, Banco Mundial.

Rural Education and the World Bank: a politics in dispute

Abstract: This study it is an ongoing research conducted in the Policies of discipline for Rural Education in Brazil. This research aims to make a brief analysis of the Bank's intervention in the field of education projects in Brazil as well, check out the contradictions in the proposals, and also evidence in a preliminary way, the educational proposal of the social movements have a character against hegemonic. In terms of theoretical and methodological procedures, research requires as a category of analysis, clarify the contradictions present in the field of education proposals, for although social movements aimed at print an education worker and anti-capitalist class, it turns out that some international agencies as UNESCO and UNICEF are present in most of the documents produced from the 1990s to support the research, the authors use Barreiro (2010), and Frigotto, Ciavatta (2003), Miranda (2011), among others discussing the issue .

Key-Words: Rural education, educational politics, World Bank.

Como citar este artigo:

DALMAZ, D. S. S. Educação do campo e o banco mundial: Uma política em disputa? **Luminária**, União da Vitória, v.18, n. 1, p. 22-30, 2016.

INTRODUÇÃO

A educação do campo nas duas últimas décadas, por meio de lutas de pressões dos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST vêm conquistando maior espaço no cenário educacional, principalmente no que se refere às políticas educacionais. Neste contexto, a década de 1990 foi marcada por mudanças

significativas na educação. Tais mudanças ocorreram pelas reformas educacionais que tiveram como principais atores, agências internacionais, como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), en-

tre outros, que segundo Frigotto e Ciavatta (2003), “balizou a doutrina do neoliberalismo e neoconservadorismo” da década de 1990, do século XX.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar especificamente a intervenção do Banco Mundial (BM) nas políticas de educação do campo no Brasil, bem como, verificar as contradições presentes nelas. Visa ainda, evidenciar de forma preliminar, se a proposta educacional dos movimentos sociais tem um caráter contra hegemônico.

Em termos de procedimentos teórico-metodológicos, a pesquisa requer como categoria de análise, explicitar as contradições presentes nas propostas de educação do campo, pois, embora os movimentos sociais visem imprimir uma educação da classe trabalhadora e anticapitalista, verifica-se que agências internacionais se fazem presentes na maioria dos documentos elaborados a partir de década de 1990.

Com o propósito aprofundar a análise, optamos por outra categoria do materialismo histórico dialético, a historicidade. Esta se faz necessária para compreender um processo que ainda está em construção, ou seja, em movimento. E, tratando-se de educação do campo, a análise possibilitará compreender elementos de continuidade e ruptura entre a proposta da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) da década de 1950, e as propostas dos anos de 1990 e 2000 para a Educação do Campo.

Iniciaremos o estudo com um breve histórico da CNER e suas implicações para o contexto das políticas educacionais do campo. O objetivo desta seção é verificar alguns elementos de continuidade e ruptura entre a proposta de educação rural da década de 1950, e as políticas de Educação do Campo, que teve início na década de 1990.

Na segunda seção, trataremos especificamente das políticas do Banco Mundial do período de 1950 do século XX, que tinham como finalidade instaurar o modelo agrário das oligarquias rurais¹, e ainda, introduzir o Brasil no processo de industrialização, que naquele momento exigia um novo perfil de

indivíduo, ou seja, uma formação em âmbito educacional/ideológica para atender as exigências da “nova racionalidade” econômica.

Na terceira e última seção, apresentaremos algumas das contradições presentes nas propostas de educação do campo, que embora os movimentos sociais denominam-se como contra hegemônicas, apresentam alguns elementos pós-modernos.

Salientamos a relevância desta pesquisa, pois visa compreender quais são os limites e as contribuições da proposta da educação do campo no âmbito da contra hegemonia. Trata-se de um tema desafiador que merece ser investigado e compreendido.

Campanha Nacional da Educação Rural e a Educação do Campo

De acordo com Barreiro (2010), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), no período de 1952 a 1963, constitui-se a primeira iniciativa de política nacional de ação do Estado e da sociedade civil para o campo, que tinha como objetivo adequar o homem do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da educação.

Neste contexto, a década de 1950² foi marcada pelo crescente desenvolvimento industrial, que acentuou a mundialização do capital estrangeiro e a entrada de organismos internacionais no financiamento e na implantação de políticas que atendessem a nova racionalidade econômica dos países subdesenvolvidos. Em 1945 foi criada a Unesco que, no clima ideológico do pós-guerra, via na educação o caminho para propiciar a elevação das condições de vida e o combate à pobreza. Imbuída desse espírito, estimula a realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, que passaram a ser desenvolvidos sob a designação de *Campanhas*. (BARREIRO, 2010, p. 25).

As ações dos organismos internacionais pela via da educação demonstravam seu caráter ideológico, que não se restringia apenas na erradicação do analfabetismo, mas que também, apontava seu caráter tendencioso em evitar a expansão do comunismo e

1. Termo utilizado por Resende e Mendonça (2004).

do êxodo rural³. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO, buscavam garantir a ordem social para manter os países mais pobres sob tutela política, econômica e ideológica, assim como, engajar o meio rural no processo de modernização (BARREIRO, 2010, p. 25).

Segundo Souza (1999, p. 5), com advento da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), o tema educação popular conquistou dimensões intercontinentais, pois além de garantir a expansão de força de trabalho, ao mesmo tempo aliviava as convulsões sociais causadas pelo avanço do desenvolvimento capitalista nos países periféricos:

As novas exigências do capital apontavam para uma necessidade imediata de reorganização da mão-de-obra adulta, incorporando a Educação de Adultos à temática da Educação Popular. A discussão levantada pela UNESCO objetivando ampliação dos níveis de escolaridade da população mundial, não fazia distinção de idades, incluindo a população adulta aos projetos educacionais (SOUZA, 1999, p. 5).

Nesse período, as campanhas de combate ao analfabetismo, eram consideradas pelos organismos internacionais como sinônimo de desenvolvimento, de superação do atraso e de afastamento dos ideários comunistas. Além disso, configurava-se como uma importante estratégia para inserir as economias periféricas na lógica de produção e consumo dos países centrais:

O empenho da UNESCO no combate ao analfabetismo, sinônimo do atraso, não se restringiu à transmissão

de técnicas elementares da leitura e da escrita. Adotou-se como estratégia educacional a Educação de Base, conhecida também como Educação Fundamental. Seus fundamentos não privilegiavam somente à alfabetização, mas propunham uma educação de caráter integrador, com conteúdos flexíveis, para atender aos diferentes grupos. Tais orientações foram facilmente absorvidas pelo Brasil na elaboração de Campanhas de educação de adultos analfabetos em consonância com os referenciais da UNESCO. Nessa conjuntura, o avanço do capitalismo exigia mão-de-obra barata que atendesse as transformações no contexto econômico e social, isto é, um sujeito flexível, com formação especializada, que pudesse oferecer sua força de trabalho, e ao mesmo tempo, adaptar o sujeito ao processo de subordinação capitalista.

A concretização desse projeto foi viabilizada pela educação, e legitimada pelo Estado. De acordo com Souza (1999), o capital transnacionalizava-se, e o Estado assumia o papel de gestor das relações de produção e propriedade, ou seja, o Estado reorganizava o capital e solucionava os conflitos e as contradições, disseminando a ideologia nacional de desenvolvimentismo. “O Estado da classe poderosa, economicamente dominante que, através dele, torna dominante também politicamente e, adquire, assim, um novo instrumento para manter subjugada a classe oprimida para explorá-la (ENGELS, *apud* MIRANDA, 2011, p.23).

Ao mesmo tempo em que fortalecia o Estado Nacional, havia a incorporação ideológica dos Estados Unidos nas políticas nacionais. A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) é um caso exemplar:

O pensamento fundante da CEPAL incorporava os elementos do desen-

2. “Embora a industrialização tenha sido meta e processo dos governos desde 1930, foi somente nos anos 50 que se traçou, de forma abrangente, uma alternativa global de desenvolvimento do capitalismo no Brasil” (BARREIRO, 2010, p. 22).

3. “No início da década de 60 o mundo vivia a Guerra Fria entre Estados Unidos e a antiga União Soviética. Preocupados com a expansão comunista no mundo, os Estados Unidos propuseram a *modernização* das sociedades consideradas atrasadas – segundo eles as mais inclinadas a adotar o modelo soviético” (SILVA, 2001, p. 3).

volvimento nacional autônomo e da cooperação latino americana, o que o posicionava opostamente às pretensões norte americanas. Na verdade, na América Latina vivia-se um momento dúbio, no qual confrontavam-se o pensamento autônomo e autóctone e a solidariedade regional, contra um movimento global, que investia na subordinação do continente à lógica da acumulação mundial. [...] O Estado, nesta posição, normatiza o cotidiano, formula ideologias, símbolos, representações, disciplina o trabalho, o consumo e os investimentos. Ou melhor, o Estado torna-se o criador de formas materiais da reprodução ampliada do capital, e ao mesmo tempo, o criador das representações sociais. A intervenção planejada tem o poder de atingir as mais diferentes esferas da vida social, disciplinando a vida cotidiana (SOUZA, 1999, p. 20).

Nesse sentido, o Estado burguês que se instalou no Brasil, apresenta-se como gestor e disseminador da ideologia capitalista. No entanto, esse Estado que histórica e hegemonicamente representou os interesses de uma burguesia conservadora, contraditoriamente traz em seu bojo a correlação de forças existentes numa sociedade, definido por Gramsci numa concepção ampliada de Estado, como: sociedade civil e sociedade política. O conceito apresentado por Gramsci, expressa que, embora exista uma força política que se dá por meio da ideologia e coerção, há também pressões exercidas pela sociedade civil, que implica em ações mais democráticas:

Para Gramsci, o poder estatal, embora expressasse uma dominação de classe, não poderia realizar-se somente com base na coerção. Daí ser a própria organização das vontades coletivas na sociedade civil o objeto central de sua análise. E o conceito de aparelhos de hegemonia, forma preponderante na sociedade civil, que

permite coligar o processo mediante o qual se elaboram as consciências, atingindo a organização do poder do Estado (MENDONÇA, 2011, p. 351)

Ribeiro (2010, p. 28) considera que esta contradição também permeia os movimentos sociais, que tanto podem significar a ação de transformar a sociedade e a educação quanto à reação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais e de produção.

É neste contexto contraditório que se encontra a educação do campo no Brasil. Embora traga em seu bojo a participação e a luta dos movimentos sociais e o ideário da classe trabalhadora, verifica-se a presença e o investimento de agências internacionais e do próprio Estado burguês. Portanto, a proposta de educação do campo não atende apenas as necessidades da classe trabalhadora, mas também, as necessidades do mercado impostas pelo capital, que de certo modo, remete a proposta da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), porém, agora em outros moldes:

Sem a modificação dessas relações o “atraso rural” não poderá ser superado. Por outro lado, a educação não tem poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo (CALANZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 164, *apud* RIBEIRO, 2010, p. 167).

Neste sentido, os movimentos sociais, especialmente o MST, têm como proposta educacional, uma formação *omnilateral*, isto é, uma formação em todos as dimensões da formação humana, e não apenas formar mão-de-obra apta para os modos de produção capitalista, nem mesmo, desenraizar o sujeito do campo. Entretanto, não se pode negar a presença e a intervenção do Estado e de organismos internacionais na produção de documentos e políticas educacionais para o campo. Dessa forma, não podemos ter um olhar ingênuo de que as propostas de educação do campo refletem apenas as ideologias dos movimentos sociais, mas que, existem ações efetivas dos organismos internacionais, que por meio do Estado legitimam a lógica capitalista.

Na próxima seção veremos como se dá a intervenção do Banco Mundial na educação brasileira, bem como a implementação da reforma agrária de “mercado”, viabilizadas ideologicamente pela educação.

O Banco Mundial e a questão agrária no Brasil

As intervenções do Banco Mundial nas políticas educacionais não são passíveis de neutralidade, tampouco de condolência aos países menos favorecidos economicamente. O Banco Mundial na condição de organismo internacional visa o crescimento econômico dos países da periferia do capitalismo sob égide do capital:

A preocupação geral do Banco Mundial com as políticas sociais na América Latina e Caribe está direcionada às políticas e programas específicos de educação e saúde e, paulatinamente, nos anos 80, estas políticas vão se transformando em projetos extremamente específicos em partes da política mais geral de erradicação da pobreza. (MELO, 2004, p. 168).

Além da preocupação com o alívio da pobreza dos países latinos, o Banco Mundial visa ainda, instaurar a lógica de mercado e consumo dos países “desenvolvidos”. Para isso, o Banco Mundial utilizou-se da educação, que Farhat denomina como modo mais eficiente de alienação e massificação popular:

Se o mundo busca ideologia desarmada e criadora, que não imponha sujeições nem enquadramentos, mas realize o milagre da nivelção para cima e da eliminação dos contrastes desumanos; uma ideologia que anule, espontaneamente, por suas próprias consequências, as distâncias antissociais, causadoras dos extremos da humilhante pobreza e da malolente riqueza – essa ideologia, despretensiosa, sem postulação política nem calculismos eleitorais, é a Educação. Porque a Educação torna o homem apto a sobreviver em qualquer sistema econômico-social, ainda mesmo que a filosofia política oponha diques a seu espírito de iniciativa (FARHAT, 1975, p. 5).

Para Farhat, a educação é o meio pelo qual se introduz a ideologia do pensamento individual, ou seja, de uma classe dominante que não representa a coletividade, mas apenas uma pequena parcela da população. No entanto, cabe destacar que, embora a educação tenha seu poder ideológico de disseminar a cultura hegemônica, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, existem forças e lutas da sociedade civil que busca uma educação menos alienante, ou seja, uma educação emancipatória.

De acordo com Resende e Mendonça (2004), os projetos educacionais do Banco Mundial contrapõem às lutas históricas dos movimentos sociais, ou seja, os movimentos sociais defendem uma educação contra hegemônica, que está na contramão das propostas das agências internacionais, que visam o desenvolvimento sob a ótica do capitalismo.

O mesmo ocorre com a reforma agrária no Brasil. Segundo Rosset (2004), o Banco Mundial tenta se apropriar da expressão “reforma agrária” dos movimentos sociais, entretanto, o sentido empregado pelo Banco Mundial tem uma abordagem neoliberal aplicada à terra. Rosset descreve a reforma agrária proposta pelo Banco Mundial como “reforma agrária de mercado”, isto é, uma reforma agrária que mais beneficia os latifundiários que os sem-terra.

Existe uma diretriz do Banco que proíbe a compra de terra com recursos próprios,

mas ele prove vários tipos de fundos administrativos e recomenda aos governos criar um fundo de crédito, com recursos quer do país quer de outros doadores. O crédito disponibilizado aos sem-terra: assim, em tese, eles podem adquirir terra. Nesse modelo, o objetivo é não incomodar as elites econômicas, confiscando suas propriedades, mas apenas comprar a terra daqueles que estão dispostos a vender, pelo preço que estão dispostos a pedir. [...] Em alguns casos, esses programas tem contribuído para uma tremenda inflação no preço da terra. Então, é provavelmente seguro dizer que a “reforma agrária de mercado” tem sido mais benéfica para os latifundiários, que podem vender terras de pouca qualidade a altos preços (ROSSET, 2004, p. 18-19).

A década de 1990 foi marcada por investimentos em políticas de facilitação de créditos rurais, especialmente, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo Neto (2004), no governo FHC o Brasil assumiu numa nova perspectiva, deixou a tradição de exportador agrícola e assumiu um caráter de grande importador de alimentos. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA) foram alguns dos programas de créditos rurais criados no governo FHC em 1996, com o intuito de inserir o pequeno agricultor na lógica do mercado no “Novo Mundo Rural”.

O PRONAF, voltando-se para o estímulo à produção, ignorou os graves problemas de comercialização em um contexto de depressão econômica. Com os custos de produção em movimento ascendente e os preços de comercialização em movimento inverso, esse programa findou levando numerosas famílias abandonar o campo (NETO, 2004, p. 31).

Ainda, de acordo com o Neto (2004), a reforma agrária proposta pelo Estado, no governo FHC, pretendia a extensão das concepções neoliberais induzidas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD em países politicamente instáveis, cujo objetivo era a radicalização dos con-

flitos que colocassem em risco os direitos de propriedades privadas. Segundo Neto (2004, p. 35), “o processo de “modernização” da agricultura brasileira tem preservado e ao mesmo tempo acentuado a histórica concentração de propriedade” Sendo assim, se a finalidade da reforma agrária é oferecer qualidade de vida aos sujeitos do campo, garantir soberania alimentar ao país e democratização do acesso à terra, percebe-se que tem contribuído mais com o latifúndio que com as iniciativas de agricultura familiar e sustentável dos movimentos sociais do campo, cristalizando um problema histórico que é a marginalização dos camponeses nas políticas públicas.

Nessa perspectiva, na próxima seção trataremos da ação e da luta dos movimentos sociais do campo frente à expansão do capitalismo, e as contradições presentes nas propostas de educação do campo, que embora os movimentos sociais denominem-se como contra hegemônicas, apresentam alguns elementos pós-modernos.

A política de educação do campo: À serviço de quem?

A educação rural proposta pelo Estado até os anos de 1970, foi majoritariamente conduzida por organizações internacionais, principalmente sob influência estadunidense, por departamentos do MEC que tinham ligações com essas entidades (RIBEIRO, 2010, p. 170). Entretanto, a educação do campo reivindicada pelos movimentos sociais populares confronta-se com a educação rural da década de 1950 e 1960, proposta pela agências internacionais, pois traz em seu bojo lutas e conflitos que perduram até os dias atuais. No entanto, para Oliveira (2008, p. 23), no campo educacional tal perspectiva pretende se distanciar dos projetos de “educação rural”, colocadas historicamente como paradigma para a educação das pessoas que viviam no campo brasileiro. Junto a isto, criticam a perspectiva de que os projetos de educação rural até o momento pautam-se na profissionalização dos jovens do campo, em atividades ligadas ao agronegócio ou à produção primária de matéria-prima para as indústrias.

Embora as lutas dos movimentos sociais sejam bem definidas na elaboração e na implantação de políticas educacionais, que visem à contraposição ao modelo vigente, observa-se que as agências internacionais, por meio do Estado burguês também se faz presente nas mesmas.

[...] as políticas destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra. [...] Tanto no primeiro, o do “ruralismo pedagógico”, quanto no segundo, o do desenvolvimentismo, pode-se constatar um interesse pela educação rural, com a participação do Ministério da Agricultura, sendo no primeiro caso, orientada para a vocação “ruralista” do país e, no segundo, para o “desenvolvimento da personalidade individual e a integração do aluno à sociedade”. Interessante destacar que o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, que foi conquistado pelos movimentos sociais do campo, em 1998, esteja também, ligado ao Ministério da Agricultura e não ao Ministério da Educação (RIBEIRO, 2010, p. 172 - 174).

De acordo com Ribeiro (2010), a educação do campo carrega em seu bojo algumas heranças ou ranços da educação rural, que tinha como propósito a inserção do camponês nos moldes de produção capitalista, assim como ocorreu com o ruralismo pedagógico.

Embora os movimentos sociais defendam uma proposta de educação do campo na contra hegemonia à educação rural, percebe-se que há intervenção do Estado, bem como, das agências internacionais, que atuam objetivamente e subjetivamente nas políticas educacionais brasileiras, que reforçam padrões da educação rural. Portanto, a superação do capitalismo torna-se desfavorável frente às pressões exercidas por estas instituições estatais.

Oliveira (2008), em sua tese de doutorado, faz uma crítica à educação do campo. Para o autor, a proposta não se aproxima do marxismo, mas apresenta elementos pós-modernos, idealistas, ecletistas, pragmáticos, etc. Para Oliveira (2008), os projetos de educação do campo não partem de uma perspectiva crítica, e acabam limitando-se ao senso comum e as questões fenomenológicas:

Os projetos de educação do campo como integrantes da realidade de crise do sistema do capital, que leva à necessidade de uma formação específica para um homem específico que vive no campo. [...] Para o capital, há a necessidade do trabalho com o agricultor familiar, aquele que deve se voltar para o mercado ou, nas palavras dos projetos da gerência do Estado brasileiro “um empreendedor agrícola familiar” [...] Adiantando-se, pode-se dizer que o próprio nome do movimento e dos projetos, como de educação do campo, pressupõe uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente (OLIVEIRA, 2008, p. 36 - 37).

Contra hegemonia que visa à superação da contradição trabalho e capital, e ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o Estado configura políticas que amenizam as contradições trabalho e capital, em forma de concessão: políticas de assentamento rural, crédito rural e no próprio campo da política educacional do campo, que reforçam o *status quo* do sistema hegemônico.

Nesse sentido, aponta Ribeiro (2010), que a escola rural viveu um processo inverso àquele em que o Estado brasileiro, tangido

exclusivamente por organizações representativas do capital internacional, principalmente estadunidense, desenvolvia programas, cursos, treinamentos, assistência técnica voltados aos seus interesses de ocupação do campo brasileiro.

Agora, contraditoriamente, as pressões e as lutas da classe trabalhadora, embora tenham que ceder às intervenções do Estado, isto é, não estão livres da expansão capitalista, pois necessitam de investimentos financeiros para que seus projetos se efetivem.

Por isso, diferentemente da educação rural, a educação do campo incorpora elementos de ruptura, pois neste espaço, as relações entre Estado e sociedade civil se dão por meio de muitos embates e conflitos, e portanto, os povos do campo não são passivos diante dessas tentativas de impor-lhes uma nova cultura e uma educação atrelada a um modelo de desenvolvimento econômico que os expulsa da terra e da escola. Como vimos, a educação do campo ainda encontra-se num processo de disputa no campo das políticas públicas, de projeto de desenvolvimento, de sociedade e de sujeito. Ainda estamos distantes da superação do capitalismo, mas iniciativas como a do MST são necessárias na construção de um novo modelo societário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as intervenções das agências internacionais, especificamente o Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras. Outro objetivo foi verificar alguns elementos das propostas de educação do campo e ainda, apresentar contradições presentes nelas.

Os limites e os avanços da educação do campo são inúmeros, pois trata-se de uma proposta educacional voltada para a parcela marginalizada das políticas educacionais, e que ainda se encontra em processo de construção. Por isso, é passível de contradição e limitações.

A proposta dos movimentos sociais do campo não é desprezível, muito menos neutra, pelo contrário, traz em seus documentos a sua marca política, e seu objetivo enquanto movimento social do campo. No en-

tanto, em alguns documentos nota-se que seus princípios educativos são limitados e superficiais, pois suas práticas educativas limitam-se a ideologia dos movimentos, restringindo a formação dos educando as necessidades imediatas, fazendo dessa educação pragmática e fenomenológica, um projeto de vida. Destacamos que, uma educação emancipatória deve investir na formação teórica e prática, e não restringir o conhecimento do aluno a saberes locais, pois este deve ser apenas o ponto de partida. Os movimentos sociais, especialmente o MST, reconhecem algumas limitações no campo teórico, e visão à superação das contradições presentes na sua proposta educacional via parceria com as universidades.

Ressaltamos que a superação do sistema capitalista não se dará apenas pela via da educação, mas pela conjuntura econômica que rege este sistema. Portanto, a soberania política, econômica, educacional, cultural e alimentar se fazem necessárias nesse processo, e a intervenção de agências internacionais como o Banco Mundial em países em desenvolvimento precisam ser repensadas pelo Estado. Cabe destacar que a educação é um campo em disputa, seja pela classe trabalhadora ou pelos capitalistas. Portanto, compreender as relações contraditórias que permeiam a política de educação do campo, é essencial para que superemos a visão ingênua de que ela representa apenas os anseios da classe trabalhadora.

Para finalizar, salientamos que a ausência de políticas públicas aos sujeitos do campo é histórica, ainda que existam propostas, muitas se distanciam da realidade desses sujeitos, pois não atendem as necessidades dessa população. As condições de trabalho e acesso à educação do campo e no campo ainda são precárias e precisam ser vistas pelo poder público. Por isso, o desenvolvimento de pesquisas nesta área é fundamental, porque se trata de uma discussão recente no Brasil e que demanda séria investigação.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo:** para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP, 2010.

- FARHAT, E. **Educação, A Nova Ideologia**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida a Lógica do Mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- MIRANDA, S. G. A configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a Educação. In: ORSO, P. J.; GONCALVEZ, S. R.; MATTOS, V. M. (Org). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras expressões, 2011.
- NETO, M. D. O “novo mundo rural”. In: MARTINS, M. (Org). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África**. São Paulo: Viramundo, 2004.
- OLIVEIRA, M. A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao Ecletismo pós-moderno**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2008.
- PALUDO, C.; DARON, V. L. P. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). In: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RESENDE, M.; MENDONÇA, M. L. As políticas do Banco Mundial são iguais em todo o mundo. In: MARTINS, M. (Org). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África**. São Paulo: Viramundo, 2004.
- ROSSET, P. O bom, o mau e o feio: A política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. (Org). **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África**. São Paulo: Viramundo, 2004.
- SOUZA, C. M. **Nenhum brasileiro sem escola. Projetos de alfabetização e e-**

ducação de adultos do desenvolvimento – 1950/1963. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Recebido em 19 de fevereiro de 2016.
Revisões em 31 de março de 2016.
Aceito em 31 de julho de 2016.