



UNILA

Universidade Federal
da Integração
Latino-Americana

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
(ILAESP)**

**CIÊNCIA POLÍTICA E SOCIOLOGIA –
SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA NA
AMÉRICA LATINA**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS GOVERNOS PÓS-NEOLIBERAIS
DO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI E A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA TRÍPLICE**

FELIPE CORDEIRO DA ROCHA

Foz do Iguaçu
2014



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA (ILAESP)**

**CIÊNCIA POLÍTICA E SOCIOLOGIA –
SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA NA AMÉRICA
LATINA**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS GOVERNOS PÓS-NEOLIBERAIS DO
BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI E A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
TRÍPLICE FRONTEIRA**

FELIPE CORDEIRO DA ROCHA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina.

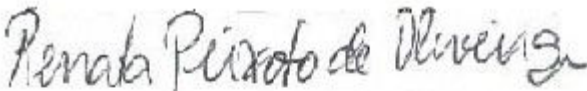
Orientador: Prof. Dra. Renata Peixoto de Oliveira

FELIPE CORDEIRO DA ROCHA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS GOVERNOS PÓS-NEOLIBERAIS
DO BRASIL, ARGENTINA E PARAGUAI E A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NA TRÍPLICE FRONTEIRA**

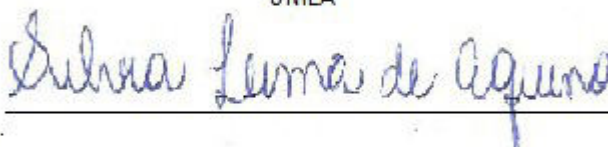
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina.

1 BANCA EXAMINADORA



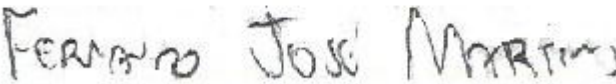
Orientador: Profa. Dra. Renata Peixoto de Oliveira

UNILA



Profa. Silvia Lima de Aquino

UNILA



Prof. Dr. Fernando José Martins

UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 4 de dezembro de 2014.

Dedico com amor ao meu pai Odílio Cordeiro da Rocha (em memória) e minha mãe Lucília Constantino (em memória); á minha madrasta, Neuci Ávila, a quem considero como minha segunda mãe; aos meus irmãos e irmãs; à minha companheira de todas as horas Deise Martins e ao meu filho Adrian Filipe.

Agradeço muito a minha esposa Deise Martins e ao meu filho Adrian Filipe pelo apoio nos momentos mais difíceis e pela paciência e pelo carinho dispensado em todo este período com certeza sem a ajuda da minha família não seria possível avançar na construção deste trabalho, além disso, agradeço aos professores e alunos da escola Augusto Roa Bastos de Minga Guazú Paraguai e da escola básica 393, assim como, aos meus amigos que fiz no assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de São Miguel do Iguazu e da Escola Itinerante sementes do Amanhã, sem esquecer-me de pessoas que muito contribuíram na elaboração deste trabalho e dentre elas destaco a coordenadora de educação do campo do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguazu Lêda Maria de Souza, ao meu amigo do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação do Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos José Leite Neto e ao professor da Universidade Católica de Assunção Dominique Demellenne.

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.”

ROCHA, Felipe Cordeiro: Políticas de Educação do Campo nos Governos Pós-Neoliberais do Brasil, Argentina e Paraguai e a Situação da Educação do Campo na Tríplice Fronteira. 2014. Número de páginas: 70. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Ciência Política e Sociologia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2014.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas formuladas para a educação do campo nos últimos dez anos, sob a égide dos governos chamados progressistas de Nestor e Cristina Kirchner na Argentina, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no Brasil e Fernando Lugo que governou o Paraguai entre 2008 e 2011. O objetivo aqui é perceber se estas políticas têm conseguido avançar rumo à diminuição das assimetrias sociais entre o campo e a cidade através da educação. De uma maneira geral, pretendem-se analisar estas políticas e confrontá-las com a realidade das populações do campo e a partir disto perceber quais são alguns dos seus principais desafios.

É importante ressaltar que o trabalho de campo foi realizado em três escolas rurais, localizadas na cidade paraguaia de Minga Guazú no Alto Paraná, Wanda na província argentina de Misiones e na cidade brasileira de Matelândia no estado do Paraná e se deu através de entrevistas com pais, alunos e professores e da observação participante.

A preocupação apresentada com os níveis de educação rural justifica-se pelos altos índices de analfabetismo apresentados pelas regiões rurais dos três países em comparação com os índices apresentados nas regiões urbanas.

Evidencia-se, no entanto, que houvera avanços quanto a formulação e implementação de políticas educativas para os camponeses, porém cabe destacar que estas políticas não podem estar dissociadas de medidas sociais e econômicas que garanta sua permanência no campo e respeite suas características e os governos chamados progressistas que se elegeram com o apoio dos movimentos sociais do campo com o compromisso de fazer reforma agrária acabaram por secularizar este compromisso.

Palavras-chave: Educação Rural, Políticas Públicas, Tríplice Fronteira.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the policies formulated in the last years under the aegis of the so-called progressive Governments of Nestor and Cristina Kirchner in Argentina, Luiz Inácio Lula da Silva and Dilma Rousseff in Brazil and Fernando Lugo in Paraguay for the education of the people from the countryside and if these policies have achieved progress towards the reduction of social imbalances between the countryside and the city through education.

In General, it intends to analyze these policies and confront them with the reality of countryside populations and from this, realize what some of their main challenges are. Besides, this paper is in quest of finding if there are any linkages between these policies formulated in the three countries within the framework of MERCOSUL.

In methodological terms, it is important to note that the field work was conducted in three rural schools located in the Paraguayan city of Minga Guazú in Alto Paraná, Wanda in the Argentine Province of Misiones and in the Brazilian city of Matelândia in Paraná State, through interviews with parents, students, teachers and participant observation.

The concern presented with the levels of rural education is justified by high rates of illiteracy presented by countryside regions from the three countries compared with the indexes presented in urban regions.

Keywords: Rural Education, Public Policies, Triple border.

Lista de ilustrações

Ilustração 1: Escola Básica Augusto Roa Bastos	58
Ilustração 2: Escola Básica 393.....	60
Ilustração 3: Escola Estadual Itinerante Sementes do Amanhã.....	62

Lista de tabelas

Tabela 1: Estabelecimentos públicos da educação média segundo nível de governo – 1977-1987.....	30
Tabela 2: Porcentagem de assistência a instituições educativas por faixa etária população urbana e rural na argentina – 2001.....	30
Tabela 3: Máximo nível de instrução alcançado. Composição percentual da população maior de 15 anos – 2001.....	32
Tabela 4: Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização no Brasil – 1900-1950.....	34
Tabela 5: Contribuição dos principais setores na taxa de crescimento do PIB(Em porcentagem).....	39
Tabela 6: Média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais no Paraguai – 2000 e 2010.....	40
Tabela 7: Anos de estudo de chefes de família população de 20 anos ou mais no Paraguai – 2007.....	40
Tabela 8: Proficiência dos alunos de português e matemática na 4ª e 5ª ano do Ensino Fundamental.....	45
Tabela 9: Porcentagem de pobreza da população rural e total (1995-2009).....	48
Tabela 10: Número de Estabelecimentos Agropecuários (Milhares).....	55

SUMÁRIO

1 A FORMAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: ASPECTOS SOCIOLÓGICOS E POLÍTICOS.....	15
1.1 A ESPECIFICIDADE DO CAMPONÊS E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	15
1.2 IDENTIDADE CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
1.2.1 História e campesinato no Paraguai.....	20
1.2.2 História e Campesinato no Brasil	23
1.2.3 História e campesinato na Argentina.....	25
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	27
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÁREAS RURAIS NA ARGENTINA.....	27
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÁREAS RURAIS NO BRASIL.....	33
2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÁREAS RURAIS O PARAGUAI.....	35
3 ASCENSÃO POLÍTICA DA ESQUERDA NO CONE SUL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PERSPECTIVA COMPARADA.....	38
3.1 O CASO PARAGUAIO.....	38
3.2 O CASO BRASILEIRO.....	44
3.3 O CASO ARGENTINO.....	53
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRIPLÍCE FRONTEIRA.....	55
4.1 ESCOLA BÁSICA AUGUSTO ROA BASTOS.....	58
4.2 ESCOLA BÁSICA 393.....	60
4.3 ESCOLA ESTADUAL ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	66

INTRODUÇÃO

No Paraguai, na Argentina e no Brasil falar sobre o camponês, em especial o pequeno produtor ou do trabalhador sem-terra é falar de povos que, historicamente, não foram pensados como sujeitos, uma vez que o modelo de produção agrícola foi e ainda é baseado na grande propriedade, nas monoculturas e na produção voltada prioritariamente para o mercado externo. Se analisarmos, atualmente, os casos de Brasil, Argentina e Paraguai, três dos maiores produtores de soja do mundo, percebe-se que esta realidade nunca permitiu que se valorizasse o camponês lhe dando autonomia e melhores condições de vida.

Tanto no imaginário social quanto ao que se refere ao acesso às políticas públicas, a situação do camponês sempre foi assimétrica se comparada a população urbana. E, mesmo antes, do avanço no processo de urbanização, a situação de desigualdade estava presente, já que não havia um espaço para que pequenos produtores livres pudessem coexistir, dignamente, junto ao poderio político e econômico das oligarquias rurais em nosso continente. Em termos educacionais, isso também se refletiu, pois enquanto os filhos dos grandes produtores, muitas vezes estudavam nas cidades, e, até, no exterior, as condições das escolas da zona rural, onde estudavam os filhos dos camponeses, eram muito precárias. Isso acarretou índices superiores de analfabetismo no meio rural, além de prejudicar a permanência do camponês na escola (inferior aos das áreas urbanas). Já em termos pedagógicos, não se primava por um modelo pautado nas necessidades e na realidade do campo, já que os camponeses sempre tiveram como modelo a vida urbana, sendo assim criada uma condição de não valorização dos saberes dos povos camponeses.

O período marcado pelo avanço neoliberal na América Latina nas décadas de 1980 e 1990 representou para as políticas públicas um grande retrocesso, incluindo as políticas educacionais e de inclusão social. A reação a este modelo e ao próprio retorno da democracia na região foi sentida na ampliação da luta dos movimentos sociais. No campo, podemos citar o Movimento Campesino do Paraguai (MOAPA), o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e o Movimento Agrário de Misiones (MAM). Analisando o contexto político Latino-americano na última década,

percebemos estar diante do avanço de governos progressistas e da ascensão de partidos de esquerda que receberam amplo apoio dos Movimentos Sociais. Tanto no Brasil, quanto na Argentina e no Paraguai, os movimentos sociais e os movimentos relacionados à luta pela terra, apoiaram as candidaturas e os governos que se colocaram contrários ao neoliberalismo na região, em uma era, também conhecida como pós-neoliberalismo. Resta-nos compreender, de fato, em que medida estes governos foram responsivos às demandas dos camponeses e, em especial, se sua chegada ao poder representou conquistas significativas para a educação no campo.

Para atingir aos objetivos propostos, este trabalho será organizado da seguinte maneira, o primeiro capítulo, A FORMAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: ASPECTOS SOCIOLÓGICOS E POLÍTICOS pretende discorrer sobre algumas características gerais da educação do campo, inclusive na busca de elementos históricos que explicam a construção social do imaginário camponês, com especial interesse nos três países analisados. Além disso, pretende-se analisar a relação histórica do camponês como demandante de políticas públicas com o Estado.

No segundo capítulo, EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS, pretende recontar a história da formulação de políticas públicas para a população do campo nos três países analisados desde sua formação como Estados Nacionais até a contemporaneidade.

O Terceiro capítulo, ASCENSÃO POLÍTICA DA ESQUERDA NO CONE SUL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PERSPECTIVA COMPARADA, será discutida a situação contemporânea do camponês e nesta perspectiva quais são os avanços e desafios das políticas de educação do campo nos governos chamados progressistas, em especial, com foco na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai.

O quarto capítulo EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRIPLÍCE FRONTEIRA é parte das visitas de campo que foram realizadas no mês de outubro de 2014 em três escolas de assentamentos rurais na Argentina, Brasil e Paraguai, ambas localizadas conhecida região de fronteira como Tríplice Fronteira. Durante 15 dias foram

realizadas entrevistas com pais, alunos e professores com o objetivo de perceber como as políticas públicas pensadas para a educação do campo são operacionadas, isso é, a partir de uma pesquisa etnográfica perceber aspectos da realidade objetiva destas três escolas, assim como os problemas, as vantagens em se estudar numa escola rural, os sonhos e especialmente aquilo justifica se pensar numa educação do campo.

1 A FORMAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA: ASPECTOS SOCIOLÓGICOS E POLÍTICOS

1.1 A ESPECIFICIDADE DO CAMPONÊS E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para falar sobre educação do campo e identidade camponesa é preciso definir quem é este camponês que ao mesmo tempo é objeto e demandante de uma política específica para o campo. O recorte que se faz aqui de camponês é o de povos do campo, que é amplo e pode abarcar categorias diversas como indígenas, quilombolas, sem-terra, pequenos proprietários, agricultores familiares e boias-frias, todos tendo em comum o espaço rural e o fato serem trabalhadores. Aqui o objetivo é abarcar uma população considerável que demanda um modelo de educação que respeite estas múltiplas identidades.

(...) quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, CERIOLI & CALDART¹ Apud ANTONIO e LUCINI 2007, p. 183).

A justificativa para o uso da terminologia educação do campo e não educação rural que aqui se defende está relacionada à condição dos povos do campo primando pelo direito à diversidade e a identidade, além de reconhecer as necessidades destes povos que derivam de sua situação política e de sua inserção cidadã.

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios (FERNANDES e MOLINA, 2004 p.32).

¹ FERNANDES, CERIOLI & CALDART. A escola do campo em movimento. IN: ARROYO, CALDART e MOLINA (Org.) Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela resolução de número 36/2001 CNE/CEB ao falar das escolas do campo destaca no quarto parágrafo é a expressão do trabalho compartilhado entre todos os setores comprometidos com a universalização e qualidade de uma educação para o espaço rural, assim como o quinto artigo fala que os aspectos político-pedagógico das escolas do campo devem contemplar a diversidade e os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Falar sobre território aqui é falar sobre um construto social e do qual não se pode dissociar de seus atores inseridos em um determinado contexto sociopolítico na maioria das vezes conflitantes aos interesses das elites rurais.

Aparentemente irrelevante, mas essencialmente importante ressaltar neste trabalho, a noção de políticas públicas para então se pensar a educação do campo. O próprio termo política pública, que segundo Alves e Santos (2012) se refere, em primeiro lugar, ao surgimento do Estado Moderno Capitalista em sua perspectiva histórica de transformação posto que o surgimento do Estado visasse, justamente, garantir a propriedade da terra das classes dominantes. Pensar em políticas públicas é também pensar, de um lado, na necessidade do Estado em conter as crises dentro do modelo de produção capitalista, mas, por outro lado, perceber a influência da luta empreendida pela classe trabalhadora em suas demandas.

Pensar as políticas públicas específicas para o campo, no Brasil e na Argentina, nos leva a perceber que esta necessidade não foi estabelecida durante muito tempo. O Paraguai em certa medida teve uma relação diferente com o campesinato ao menos no período anterior a guerra da tríplice aliança como veremos no subcapítulo história e aspectos políticos e sociais na construção da identidade camponesa no Cone Sul. A própria ampliação das políticas públicas, de maneira geral, foi percebida enquanto ligada, de alguma forma, à inclusão de todas as classes no jogo político. Mas quanto aos camponeses mesmo durante os períodos marcados por profundas transformações que levaram a ampliação da participação política e inserção social de segmentos da classe trabalhadora nestes países, durante os governos de Getúlio Vargas (1930 – 1945/ 1951 – 1954) no Brasil e de Juan Domingo Perón (1946 – 1955/1973 – 1974) na Argentina os trabalhadores do campo não encontraram políticas públicas destinadas a eles. Questões

como a reforma agrária ou o acesso à educação para os camponeses pobres, mesmo que contendo um caráter burguês não entravam em pauta política de nossos países e no Paraguai embora tenha havido uma reforma agrária impulsionada pela ditadura de Alfredo Stroessner com a criação em 1963 do Instituto de Bem Estar Rural (IBR) órgão responsável por seu programa nacional de reforma agrária, reforma agrária esta que serve aos interesses de Stroessner ao invés de ao distribuir terras aos trabalhadores promovendo assim desconcentração fundiária ao distribuir grandes porções de terra aos seus aliados políticos acaba por ampliar a concentração de terras e por perseguir os pequenos camponeses.

Mesmo quando percebemos avanços quanto à questão da terra, devemos considerar outro ponto que STÉDILE (2014) salienta o fato de que em muitos países houve a necessidade de se fazer uma aliança tácita entre a burguesia e os camponeses sem-terra, pois se de um lado os camponeses queriam terra, de outro a burguesia queria ampliar o mercado interno constituído também pelos trabalhadores do campo. É dessa forma, que no centro do capitalismo, a educação voltada para o camponês nasceu orientada pelo liberalismo econômico, nascendo pela necessidade de se aumentar a produção agrícola, pois nestes países a produção estava ligada a pequena propriedade. Fazia-se então necessário aumentar a produção otimizando o espaço, diante da pequena disponibilidade de terras cultiváveis nestes países.

1.2 IDENTIDADE CAMPONESA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como contextualizado na seção anterior, para se entender as razões pelas quais não houve em nossos países a necessidade da incorporação do camponês na economia é preciso repensar sua histórica inserção na economia mundial, relacionada desde a colonização a uma economia agrícola e exportadora de matérias primas com a base no latifúndio e na monocultura. Naquele contexto, o papel do camponês se construiu como subalterno.

Para Mariátegui (2007), antes da chegada do colonizador havia um modelo de organização e de produção coletiva que não foi levado em conta. Já para Ribeiro (2000), a noção de coletivismo e a relação da natureza com o indígena não foi respeitada nem

pelo colonizador espanhol quanto pelo português, que tinham como sentido para a ocupação do território o espírito aventureiro, mas também, a esperança no lucro rápido que lhe serviu como justificativa de escolha pelo modelo da grande propriedade, cuja agricultura seria voltada para a exportação. No que se refere a outros produtos primários, como os recursos minerais, a lógica também era mesma. É dentro das condições dadas por esta herança colonial que se moldaram as identidades camponesas em nossa região.

Hoje no Brasil, na Argentina e no Paraguai falar do espaço rural nos remete a uma luta político-ideológica, colocando em lados opostos, os interesses dos que representam a agricultura agroexportadora e o grande latifúndio, importante para a balança comercial, e os interesses do pequeno produtor, do indígena, do quilombola e do sem-terra que lutam pela sobrevivência e por melhores condições de vida, acesso à terra e uma política que garanta seu pleno desenvolvimento enquanto cidadão. Também cabe destacar que quanto a construção do imaginário coletivo sobre o camponês, temos a imagem de um segmento considerado pobre, caipira e desvalorizado se comparado ao cidadão, habitante dos grandes centros. Daí surge uma hierarquização das políticas públicas e da própria noção de cidadania, ao passo que camponês não é enxergado como sujeito de políticas públicas do mesmo modo que a população urbana.

Dessa forma, na Argentina, Paraguai e Brasil embora tenham presenciado a luta para o direito de acesso à educação por parte das populações do campo; estas enfrentam desafios para implementação de uma política educacional específica para o camponês.

Numa entrevista feita por Rafael Portillo com Isidro Espínola, dirigente do Movimento Agrário do Paraguai (MOAPA) ficou demonstrado que em sua opinião os interesses dos movimentos sociais do campo no Paraguai remetem a sua realidade objetiva

Entonces nosotros planteamos la reforma agraria desde cuatro puntos de vista fundamentalmente: económico, político, social y cultural. Para hablar de reforma agraria al menos tendríamos que analizar la estructura agraria del país para saber cuáles son los aspectos que se deben cambiar, reforma o debe eliminadora definitivamente. Y desde un punto de económico tenemos aquí unos cuarenta millones de hectáreas que son fértiles para la agricultura y ganadería en Paraguay, ese que posee el país. De eso treinta y seis millones y cuatrocientos hectáreas se encuentran en manos de menos de mil personas, en realidad son cuarenta y cinco familias. En cuanto la producción, en el pago final que cada uno recibe es menos del costo de producción, entonces cada día se va perdiendo y

perdiendo. Hay muchos casos que los propios campesinos que tienen unas cinco o seis hectáreas y se van a las ciudades, fundamentalmente porque no tienen como solventar los otros gastos (ESPINOLA, Isidro, 2013)²

Falar destas múltiplas identidades e falar de uma singularidade do camponês é algo bastante complexo, mas a premissa é justamente o que eles têm em comum e fazer isso se torna muito mais difícil quando se relaciona três países tão próximos geograficamente mais com uma história e realidade diversa e talvez esse seja o primeiro passo, refazer a história política da inserção do camponês nesta realidade.

Pensar num projeto educacional para o campo pode partir de dois vieses distintos e o pensado para modernização do espaço rural convergente para o modelo do agronegócio que não questiona a concentração de terra e o outro oposto a este precisa pensar além do espaço da escola, pois compreende que para o desenvolvimento pleno do camponês é preciso lhe dar autonomia e acesso à cidadania. Assim pensar em educação para o camponês é primeiro pensar numa educação que respeite sua subjetividade e seus interesses como classe, já que a educação não pode ser transformadora por si mesmo se não serve para transformar a realidade do camponês.

El concepto de que el problema del indio es un problema de educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro El gamonalismo es fundamentalmente adverso a la educación del indio: su subsistencia tiene en el mantenimiento de la ignorancia del indio el mismo interés que en el cultivo de su alcoholismo. La escuela moderna —en el supuesto de que, dentro de las circunstancias vigentes, fuera posible multiplicarla en proporción a la población escolar campesina—, es incompatible con el latifundio feudal (MARIÀTEGUI, 2007, p.33)

Este processo de transformar a realidade para Freire (1987) só se dá quando através do oprimido ao reconhecer sua própria condição como oprimido e começar sua busca pela liberdade e aqui liberdade significa lutar inclusive contra uma consciência servil que é internaliza.

² Entrevista realizada com Isidro Espínola fundador do MOAPA realizada em 28 de março de 2013 na cidade de Minga Guazú, Paraguai.

1.1 HISTÓRIA E ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA NO CONE SUL

Este capítulo tem como objetivo repensar alguns aspectos da construção do campesinato no Paraguai, Brasil e Argentina o que se justifica por aqui ser um pré-requisito para pensar as políticas públicas voltadas para educação do campo, uma vez o primeiro passo para entender a formulação de políticas públicas para a educação do campo é compreender aspectos de sua construção histórico-social.

1.2.1 História e campesinato no Paraguai

Para pensar sobre a situação do camponês na região é preciso recorrer à construção de sua identidade que por sua vez está ligada a aspectos de sua construção política e social e por esta razão o que aqui se analisados algumas características desta construção histórica e o primeiro país a ser analisado é o Paraguai que apresentou uma relação conflituosa, mas talvez muito mais inter-relacionada entre o colonizador e a população originária, pois no período jesuítico como Mariátegui (2007) destacou o potencial do índio de trabalho coletivo foi aproveitado pelos jesuítas. Também Odriozola (2004) destaca que devido ao tipo de organização da propriedade estabelecida neste período pelos jesuítas fez que mesmo depois de sua expulsão e mesmo quando se deu a independência política do país a grande propriedade não tivesse a mesma força que em outros países da região.

Quando o país se torna independente, seu primeiro mandatário, o presidente José Gaspar de Francia e Velasco³ se preocupou com a educação básica e a torna obrigatória, mas não só isso, ele a interiorizou e para isso teve que enfrentar diversos desafios como falta de docentes qualificados, porém o mais importante destacar é sua relação com o campesino. Segundo (VILABOY, 1981) o governo de Francia proclamado ditador perpetuo da nação paraguaia foi baseado no campesinato paraguaio e buscou defender aos seus interesses, inclusive contra os interesses dos latifundiários o que lhe tornou popular entre as classes mais populares e fez que conseguisse o apoio político que necessitava para chegar ao poder, inclusive contra o grupo político que apoiou a aproximação política com

³Eleito Consul juntamente com Fulgencio Yegros de 1812-1814 e programado ditador temporal de 1814-1816 e Ditador Perpetuo 1816-1840.

Buenos Aires que era um grupo ligado aos grandes proprietários de terra que dependiam de exportar seus produtos e defendiam maior abertura comercial e um projeto distinto projeto defendido por Francia que buscou a autonomia do país.

Segundo Odriozola (2004) em 1810, o que hoje é o território Paraguai era uma região isolada, onde não havia muitos nobres da península ibérica interessados em viver na colônia, em parte também pela falta de recursos naturais e não havia uma proteção militar o que fez criar a necessidade de um exercito local, e que nascesse um sentimento de independência.

O momento que marcou uma mudança na correlação de forças entre camponeses e latifundiários foi a guerra da tríplice aliança (1864-1870). Um período marcante pela transformação da situação do camponês no Paraguai, que era um país que até então mantinha espaços para o cultivo coletivo em terras públicas. Cabe destacar que até então as terras em sua maioria estavam nas mãos do Estado “Em 1870 o Estado era proprietário de quase todo o território do país. De toda a superfície nacional somente 1,6 era de propriedade privada” (PASTORE apud VÁZQUEZ, 2008, p. 48). No entanto com a promulgação da lei de terras de 1883 quando as terras públicas que eram usadas na produção coletiva foram postas a venda⁴ momento aproveitando pelo capital estrangeiro que entra em grande escala no país por conta baixo valor destas terras, cabe destacar que também a elite nacional também se apropriou deste momento para se fortalecer e aumentar seu poderio.

Segundo Vilaboy, (1981) a lei de terras foi um golpe para a população camponesa do Paraguai posto que antes o latifúndio não tivesse no país o mesmo poder que em outros países da região e o país desde então se converte no país com a maior terra do mundo segundo índice de Gini de concentração de terra de 2001 que era de 0, 93 (FAO, 2001) e é importante lembrar que nesta escala enquanto mais próximo a um maior é o nível de desigualdade.

⁴A razão para a venda de terras públicas neste momento era levantar fundos para a recuperação do Estado após a guerra.

La pérdida del controlador de las fuentes de producción de riquezas; para las poblaciones de la campaña, la pérdida de los campos comunales y de los bosques reservados para uso común por la ley del 1º de julio de 1880 [...] para los pequeños y medianos productores de ganado, no ligados con lazos políticos, amistosos o familiares con los miembros de los círculos gobernantes de entonces, la falta de praderas para sus ganados (PASTORE, 1972 p. 245).

O período da ditadura de Alfredo Stroessner (1954–1989) iniciou um processo de reforma agrária no país, contudo seus resultados indicam que ao invés de democratizar o acesso à terra, estas políticas, pelo contrário aumentaram a concentração fundiária. Segundo Sasiain & Pozzo (2008) o fato de Stroessner ter utilizado a terra como moeda de troca, ou seja, em troca de apoio político. Na prática, ocorria o seguinte, o governo concedia aos seus aliados grandes extensões de terras ao mesmo tempo em que perseguia o movimento camponês aumentando assim o poder dos grandes proprietários, inclusive na política nacional o que ainda ecoa, tendo em vista que os conflitos em Curuguaty são um reflexo de uma política que criminaliza os movimentos sociais, em especial o camponês, e fortalece a concentração de terra.

Quanto aos antecedentes que levaram ao incidente de Curuguaty, destacasse a ocupação de terras públicas doadas pelo Estado à Empresa La Industrial Paraguaya S.A (Lipsa), em 1967, por camponeses. Neste episódio, as terras em questão após terem sido abandonadas pela empresa acima citada acabaram sendo, indevidamente, ocupadas pela empresa do político colorado Brás Riquelme e posteriormente sendo requeridas pelo Movimento pela Recuperação Camponesa de Canindeyú (MRCC) para fins de reforma agrária. Em 2004, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Rural e da Terra (INDERT) iniciou os trâmites legais para sua desapropriação e posteriormente, através de decreto presidencial, as mesmas foram finalmente desapropriadas para fins de reforma agrária. Porém, em 2005, a empresa de Riquelme entra com um processo requerendo a propriedade das terras, e em que pese às irregularidades processuais, a empresa Campos do Morumbi vence em primeira e segunda instância.

Em 15 de Junho de 2012, ocorreria a reintegração de posse da Empresa Campos do Morumbi, na ocasião existia um grupo de aproximadamente 70 camponeses, dentre eles homens, mulheres e crianças que entraram em choque com o efetivo policial causando o conflito armado que ficou conhecido como conflito de Curuguaty. Deste conflito resultaram as mortes de onze camponeses e seis policiais que tiveram grande impacto político,

diante do fato de o próprio presidente Lugo ter sido acusado pelo massacre. No dia 22 de Junho, o presidente sofreu um processo de impeachment motivado pelos resultados daquele conflito agrário.

1.2.2 Historia e Campesinato no Brasil

No Brasil o processo de ocupação do território, desde o tempo da colônia teve base no latifúndio, na grande propriedade agroexportadora que tem origem no modelo de colonização e ocupação da terra utilizado por Portugal com a doação de grandes extensões de terra sistema no sistema de sesmarias que teve como consequência desde a colonização um modelo de distribuição de terra baseado na grande propriedade.

Para FRANCO (1997) o espaço que cabia ao homem livre não proprietário no período entre o Brasil colônia e o período quando alcançamos a independência política de Portugal era o espaço que não foi ocupado pelo grande latifundiário e este camponês livre, mas pobre vivia sem a sem posse da terra numa relação que não é de escravo, mas também não é de trabalhador assalariado e sim de num sistema de apadrinhamento. Pela sua condição esta população não tem acesso aos serviços públicos e nem a cidadania.

A elite rural brasileira estava atrelada aos interesses do mercado externo e segundo FERNANDES (2006) não se gestou uma burguesia nacional, por que o papel da burguesia brasileira era de dependente. Nosso mercado dependia do mercado externo, pela sua condição produtor de produtos primários e baseados num modelo de monoculturas, e toda vez que um produto perdia valor no mercado internacional isso impactava sobre as taxas de lucro das elites rurais o que fazia com que os trabalhadores fossem cada vez mais explorados.

A elite rural brasileira resistia a mudanças especialmente aquelas ocorridas na década de 30 com as transformações que ocorreram com a chegada de Vargas ao poder e que modificaram as relações de trabalho dos trabalhadores urbanos que conquistam neste momento direitos trabalhistas direitos esses que não chegam ao campo e é nesse contexto que um pequeno grupo de intelectuais do movimento conhecido como ruralismo

pedagógico que pelo acelerado processo de urbanização pelo qual passava o país se preocupa com a fixação do homem no campo.

Essa preocupação por parte dos ruralistas pedagógicos se dá em relação às mudanças que vinham ocorrendo desde de a introdução da mão de obra do imigrante com o fim da escravidão e pela opção dos grandes produtores agrícolas, por exemplo, os cafeicultores paulistas pela mão de obra estrangeira. Estas mudanças vinham ocorrendo por diversas razões das quais podemos citar a necessidade de fixação do homem no campo, já que neste momento se intensifica o êxodo rural devido a um processo de industrialização que demanda mão de obra e pelas influências nacionalistas que afloram com a revolução de 30 e o advento de Vargas ao poder. Outro aspecto a destacar é a necessidade de uma política de higienização, necessidade esta relacionada com as ideias do sanitarista Osvaldo Cruz (1872- 1917) que em 1918 fez uma expedição pelo interior do país e com seus estudos começou a desconstruir as explicações ligadas à ciência racista frequentemente usadas no Brasil ao relacionar um suposto atraso do país ao fato de este ser um país mestiço e a figura do camponês era o símbolo destas ideias. O camponês ficou estigmatizado como jeca, caipira, insolente e preguiçoso e Cruz rejeitou estas ideias e relacionou o marasmo muitas vezes atribuído ao homem do campo não a uma questão de raça, mas sim a doenças relacionadas à falta de saneamento básico e as condições que este vivia e pela necessidade de novos hábitos e a escola era o caminho para levar ao campo políticas higienizadas que também eram defendidas pelos ruralistas pedagógicos.

A personagem do Jeca Tatu de Monteiro Lobato que num primeiro momento depreciava da figura do camponês considerando-o preguiçoso, porém após o contato de Lobato com as ideias dos sanitaristas ele reconstrói sua personagem na busca de se retratar com o camponês.

Cumpr-me, todavia, implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que era assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Estás provado que tem no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois, pobre opilado. (LOBATO, apud Leite, 1996, p. 82).

Embora o papel dos intelectuais do ruralismo pedagógico tenha sido muito importante para repensar o campo e preconizar a necessidade de uma política educacional rural, estas ideias não questionavam a concentração da terra e nem mesmo assim elas conseguiram romper o conservadorismo das elites rurais que resistiam a quaisquer mudanças e especialmente aquelas que pudessem expandir os direitos sociais e trabalhistas para os camponeses.

1.2.3 História e campesinato na Argentina

No caso argentino ao pensar na ocupação do território e na agricultura primeiramente remete a pensar na situação dos povos originários, que desde a independência política do país não foram vistos como importantes para a formação da nacionalidade argentina, uma vez que o pensamento positivistas e as ideias relacionadas à eugenesia que chegaram ao país através de autores como Gustave Le Bon (1841-1931) e William Morton Wheeler (1865-1937), ideias estas geralmente baseadas num cientificismo e numa visão distorcida da teoria da evolução que continuou a intelectuais argentinos, especialmente Carlos Octavio Bunge (1875 – 1918) e José Ingenieros (1877-1925) como destaca Grejo (2009).

Pensar no desenvolvimento argentino era também pensar na necessidade de mão de obra, uma vez que o país que dependia de braços para a lavoura e quando se pensou em suprir esta necessidade a solução apontada foi trazer mão de obra estrangeira, opção está em parte ligada a um pensamento racista que relacionava a vinda destes trabalhadores a um processo de civilizatório e a ideia de progresso, já que os povos originários eram vistos como Bárbaros e subdesenvolvidos. Assim compreendemos o racismo enquanto elemento central do ideário social desta época que influenciou as elites políticas que construíram o projeto político de nação.

Domingos Faustino Sarmiento presidente da Argentina entre 1868 e 1874 foi um dos principais defensores da vinda de europeus para povoar o vasto território argentino, já que

em sua concepção o advento de europeus estava ligado a vinda de um povo cristão e civilizado e mais que isso, representava a possibilidade de avanço técnico.

¿Hemos de cerrar voluntariamente la puerta a la inmigración europea que llama con golpes repetidos para poblar nuestros desiertos, y hacernos, a la sombra de nuestro pabellón, pueblo innumerable como las arenas del mar? ¿Hemos de dejar, ilusorios y vanos, los sueños de desenvolvimiento, de poder y de gloria, con que nos han mecido desde la infancia, los pronósticos que con envidia nos dirigen los que en Europa estudian las necesidades de la humanidad? Después de la Europa, ¿hay otro mundo cristiano civilizable y desierto que la América? ¿Hay en la América muchos pueblos que estén, como el argentino, llamados, por lo pronto, a recibir la población europea que desborda como el líquido en un vaso? ¿No queréis, en fin, que vayamos a invocar la ciencia y la industria en nuestro auxilio. (SARMIENTO, 1990, P. 30).

Porém, num país primário exportador, aonde os estrangeiros que vinham em sua maioria com escasso capital necessitavam trabalhar na perspectiva de melhorar sua vida e que lhe restava era a condição de trabalhadores, por outro lado, e o capital empregado na expansão agrícola também era de origem europeia, especialmente o capital britânico.

A Inglaterra já havia passado pelo processo de industrialização e tinha cada vez maior necessidade de matéria prima para suas indústrias e a Argentina tinha os campos necessários para desenvolver uma pecuária de ovinos voltada para a as demandas da indústria têxtil inglesa, além disso, o país contava com grande extensão de terras férteis.

No momento em que a Argentina conquista sua independência política, é também um momento marcado pela expansão do capitalismo e os países industrializados não só demandavam matéria primas para sua indústria como alimentos mais baratos para sua população, solução esta apontada por Ricardo (1982) para evitar o aumento do custo de vida nos países industrializados e evitar uma necessidade cíclica em que o aumento dos alimentos influenciasse os salários e por sua vez o lucro dos capitalistas industriais.

O modelo de desenvolvimento agrícola argentino como já destacado se produz sobre a base da mão de obra estrangeira, com um modelo agrícola voltado para o mercado externo e as necessidades dos países europeus em franca expansão, mas sobre tudo com um modelo que concentra a posse da terra e hoje o país tem menos que 10% de sua

população vivendo no campo e que ao mesmo tempo tem um imenso território de 2 766 890 km² o que representa ser o oitavo maior país com maior território no mundo, porém com uma baixa densidade demográfica 15 habitantes por km² que segundo dados de 2010 do Instituto Nacional de Estatísticas e Censos (INDEC) que está concentrada, sobretudo na região de Buenos Aires.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo pretende abordar alguns aspectos da construção de uma política educacional voltada para o camponês e quais foram as condições em que se fez necessário que os governos nacionais da Argentina, Brasil e Paraguai se preocupassem em construir uma política preocupada em levar a escola ao campo.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÁREAS RURAIS NA ARGENTINA

Em 1872 foi criada a Escola Agrônômica Superior por Domingo Fagundes Sarmiento presidente Argentino (1868- 1874), porém embora Sarmiento tenha se destacado como pai da educação na Argentina com um projeto educacional que pretendia superar o que ele mesmo considerava a barbárie dos pampas argentinos projeto este que estava voltado para um ideal de uma Europa civilizada ao qual Sarmiento tomava como modelo ou mesmo o modelo de educação dos Estados Unidos, país que visitou e de onde trouxe 65 professores. Seu projeto de educação se irradiava a partir de Buenos Aires e não valorizava os saberes dos povos indígenas, negros ou dos homens dos campos povos aos quais ele considerava incivilizados e diferentemente dos ideais dos ruralistas pedagógicos no Brasil que cerca de 60 anos depois pregavam a educação como um elemento de conservação da língua e da nacionalidade brasileira frente ao perigo da chegada da migração europeia Sarmiento aplaudia a chegada do europeu que deveria sim para ele ter um papel civilizador.

Foi somente em 1884 que a Lei Orgânica de Instrução Pública estabeleceu a obrigatoriedade e a universalização da educação básica, porém embora nesta época a população argentina fosse predominantemente rural como destaca ASCOLANI (2012) a escola não chegava ao campo e foram diversas tentativas de levar a escola ao meio rural, dentre algumas destas tentativas podemos destacar a lei 4874/1905 proposta pelo educador Manuel Láinez que criou escolas mantidas pelo governo nacional com um currículo reduzido, escolas estas que foram voltadas especialmente para as áreas rurais e periféricas, pois até então as províncias que eram responsáveis pela educação básica não haviam conseguido alcançar estas áreas de forma significativa, porém apesar da expansão que houve com a implantação das escolas láinez ampliando o número de escolas rurais nas províncias com apoio do governo nacional, um dos problemas destas escolas foi seu currículo reduzido, pois elas não habilitavam para a se prosseguir os estudos em nível secundário.

Outro momento importante foi a criação durante o governo de Hipólito Yrigoyen (1928-1930) da União Cívica Radical da criação de escolas rurais nas províncias, escolas estas chamadas Escolas de Novo Tipo.

Las escuelas de Nuevo Tipo rurales, abiertas en provincias y en territorios, tenían por meta contribuir al desarrollo de la granja, inspirada en las de Estados Unidos y Canadá. Aseguraba el subinspector Segundo Moreno que la escuela educaría al niño “en el amor al trabajo, en los hábitos de orden y ahorro, y daría conocimientos para que el hogar se transformara en una granja, con lo cual además de suprimir la pobreza, el sentimiento de independencia económica reportaría amor a la libertad y afianzamiento de la democracia”. Los principios de la escuela activa propugnados por John Dewey se hacían aquí presentes, siendo una tendencia emergente en esos años en otros países latinoamericanos, como México y Chile (ASCOLANI, 2012 p. 316).

Estas escolas estabeleciam o ensino de seis anos na capital federal e nas províncias o ensino de quatro anos e tinham o currículo padronizado em todo o país, exceto nas disciplinas de história, geografia e instrução cívica que contavam com maior aporte local, porém com a ditadura de 1930 estas escolas tiveram fim juntamente com o governo de Yrigoyen.

O sistema educativo argentino desenhou-se como um sistema de educação provincial, mas que manteve um relativo grau de centralização tanto no Ensino Primário⁵ como no Secundário⁶, modelo que se configurou pela necessidade de uma política de apoio do governo central às províncias com a intenção de diminuir as disparidades regionais, políticas estas que ampliaram e garantiram melhorias no acesso a educação.

A primeira tentativa de descentralizar passando parte do papel assumido pelo governo central para as províncias foi no governo de Arturo Frondizi (1958 – 1962), porém foi no período da ditadura militar de 1976-1983 que a tendência à descentralização se ampliou, especialmente com referência à educação básica. Segundo o Centro de Estudos para o Desenvolvimento Institucional (2001) de 1970-1977 o governo nacional investia 5% do PIB o que equivale a 36,4% dos gastos em educação primária ao passo que as províncias investiam 8% do PIB o que equivale a 63,6% dos gastos já no período de 1978-1985 somente 0,1 do PIB nacional era investido em educação primária o que correspondia a 6,7% dos gastos enquanto as províncias passaram a investir 10,2% do PIB o que equivale a 93,3% porém quanto ao ensino secundário não aconteceu o mesmo, já que antes de 1976 o Estado Nacional cobria 50% dos gastos com ensino secundário e no final do período militar em 1983 este gasto era de 47% dos gastos.

A década de 90 foi um período marcado pelos avanços de políticas neoliberais com a diminuição dos gastos públicos em políticas sociais o que também ocorreu com a educação. A Lei Federal de Educação de 1993 trouxe graves consequências e disparidades regionais, inclusive afetando o meio rural, já que em 1977 49% das escolas de Ensino Secundário (Ensino Médio) estavam sobre a responsabilidade do Estado Nacional ao passo que em 1987 apenas 0,8% estavam sobre sua responsabilidade (ver tabela 1).

5O que no Brasil equivale ao Ensino Básico.

6O que no Brasil equivale ao Ensino Médio.

Tabela 1: Estabelecimentos públicos da educação média segundo nível de governo – 1977-1987

Nível de Governo	1977	1987	1997
Nacional	1.354 49%	1.647 46,5%	65 0,8%
Provincial	1.375 49,8%	1.891 53,4%	7.832 99,1%
Municipal	33 1,2%	6 0,1%	6 0,1%
Total	2.762 100%	3.544 100%	7.903 100%

Fonte: Ministério de Educação da Nação, Direção Geral Rede Federal de Informação apud CENTRO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2001, p.17)

A transferência da responsabilidade das províncias teve ao menos duas consequências, primeiramente junto a transferência da responsabilidade da educação não veio na mesma proporção os recursos e a segunda consequência é que nas províncias com menos recursos não tiveram condições de manter boa qualidade de ensino, problema que se acentua na área rural (ver tabela 4).

Tabela 2: Porcentagem de assistência a instituições educativas por faixa etária população urbana e rural na argentina – 2001

Província	Tipo de população	Assistência ao Serviço Educativo por Faixa Etária					
		por provincia	3 a 4 anos	5 anos	6 a 11 anos	12 a 14 anos	15 a 17 anos
Buenos Aires	Urbano	67,3	93,1	99,1	97,9	85,5	41,27
	Rural	57,8	85,6	98,5	96,4	75,0	22,88
Catamarca	Urbano	25,8	73,6	98,8	97,1	85,4	39,77
	Rural	9,2	57,4	97,6	94,8	73,0	20,59
Chaco	Urbano	16,1	66,5	96,6	91,7	73,1	34,41
	Rural	10,6	44,6	92,3	81,0	40,2	10,91
Chubut	Urbano	32,9	78,5	99,3	97,8	87,0	33,42
	Rural	23,6	70,8	97,8	95,0	69,5	16,75
Córdoba	Urbano	40,3	86,4	99,2	94,7	78,6	42,86
	Rural	30,4	82,7	98,6	86,6	59,5	19,34
Corrientes	Urbano	22,1	72,9	97,5	93,2	77,6	37,78
	Rural	13,5	64,2	94,9	83,9	46,6	11,98

		955					
Entre Rios	Urbano	33,1	78,3	98,9	,1	77,9	36,41
	Rural	19,6	72,4	98,0	89,7	59,9	17,98
Formosa	Urbano	15,6	69,0	98,0	94,8	78,4	33,26
	Rural	8,2	54,4	95,2	85,6	50,6	12,24
Jujuy	Urbano	21,6	71,5	98,9	96,6	86,5	42,86
	Rural	15,3	67,0	97,3	88,4	88,4	16,53
La Pampa	Urbano	20,3	69,1	99,6	97,2	81,6	33,40
	Rural	14,4	64,2	95,9	92,9	70,8	17,91
La Rioja	Urbano	36,2	81,8	98,3	94,9	79,5	39,64
	Rural	20,5	74,0	98,0	94,6	73,1	25,42
Mendoza	Urbano	24,3	72,5	99,1	96,5	81,1	40,00
	Rural	9,4	62,4	98,0	91,1	58,9	17,21
Misiones	Urbano	5,9	65,9	96,3	91,6	75,5	34,11
	Rural	6,5	50,6	91,6	74,3	41,3	11,74
Neuquén	Urbano	34,6	81,1	99,3	97,3	83,6	38,13
	Rural	24,7	74,5	97,9	90,4	59,0	15,29
Rio Negro	Urbano	35,9	82,0	99,4	97,5	84,3	37,89
	Rural	23,3	74,3	98,3	91,9	64,6	21,17
Salta	Urbano	17,7	67,9	98,5	95,7	82,2	36,39
	Rural	13,2	62,3	95,1	89,8	62,0	16,62
San Juan	Urbano	20,4	71,8	98,5	95,3	80,3	38,18
	Rural	13,2	65,3	96,6	89,5	60,6	16,48
San Luis	Urbano	32,3	82,6	98,3	95,6	81,0	34,53
	Rural	24,8	71,4	97,0	89,7	60,1	17,43
Santa Cruz	Urbano	42,5	93,6	99,5	98,8	91,5	34,56
	Rural	45,1	93,1	98,7	97,6	79,5	17,96
Santa Fé	Urbano	47,8	87,4	98,9	96,6	81,1	38,50
	Rural	36,0	84,9	98,7	94,6	67,7	21,27
San T. del Estero	Urbano	36,1	83,2	96,9	91,2	72,3	31,92
	Rural	12,3	44,7	94,8	78,6	35,2	8,52
Tierra del Fuego	Urbano	56,4	96,6	99,8	99,1	93,3	37,77
	Rural	55,0	92,7	100,0	99,0	90,4	15,77
Tucumán	Urbano	23,0	72,4	97,7	90,8	70,2	36,62
	Rural	13,7	68,4	97,3	81,6	44,2	13,43

Fonte: Censo 2001 (INDEC) apud Ruralidad y Educación en Argentina: Instituciones, Políticas y Programas (2010, p.9).

Estas políticas de transferência para as províncias da responsabilidade da educação básica aumentaram as assimetrias regionais e podemos observar que em quanto mais pobre é a província mais pobres mais dificuldades ela tem, especialmente se compararmos o nível de instrução alcançado por área. Um exemplo disso é a província do Chaco, uma das mais pobres do país na comparação com a província de Buenos Aires.

Ao observar o nível de instrução por província de pessoas com mais de 15 anos por área veremos que enquanto na província de Buenos Aires na área urbana 24,1% das pessoas acima de 15 anos haviam concluído o ensino médio, na área rural este número cai para 13,7, enquanto na província do Chaco 19,0% nas áreas urbanas e nas áreas rurais este número cai para 3,5%.

Tabela 3: Máximo nível de instrução alcançado. Composição percentual da população maior de 15 anos – 2001

Máximo nível de instrução alcançado por (em %)					
Província	Tipo de população	Sem Instrução/	Primário	Secundário	Terciário
		primário	completo/	Completo/	ou
		incompleto	Secundário	Terciário ou	universitário
			Incompleto	universitário	completo
				incompleto	
Buenos aires	Urbano	15,3	53	24,1	7,6
	Rural	24,6	56,6	13,7	5,2
Catamarca	Urbano	14,1	48,7	27,9	9,3
	Rural	31,7	54,5	10,2	3,6
Chaco	Urbano	27,7	46,2	19	7,1
	Rural	59,2	35,9	3,5	1,4
Chabut	Urbano	16,1	52,3	24,3	7,3
	Rural	41,6	43,3	10,5	4,6
Córdoba	Urbano	16,1	45,5	28,2	10,3
	Rural	32,0	51,4	12,5	4,0
Corrientes	Urbano	23,4	44,2	24,5	7,9
	Rural	53,6	39,4	5,3	1,7
Entre Rios	Urbano	19,6	48,0	23,7	8,8
	Rural	36,2	51,1	9,3	3,4
Formosa	Urbano	22,6	48,8	21,1	7,4
	Rural	52,0	41,1	4,8	2,0
Jujuy	Urbano	19,0	50,0	24,2	6,9
	Rural	43,8	46,6	8,0	1,7
La Pampa	Urbano	17,7	53,0	21,1	8,2
	Rural	30,2	54,2	11,2	4,3
La Rioja	Urbano	13,7	49,0	28,7	8,6
	Rural	28,6	54,8	12,5	4,1
Mendoza	Urbano	16,3	49,0	25,7	9,0
	Rural	37,5	51,1	9,0	2,4
Misiones	Urbano	25,6	47,1	19,9	7,4
	Rural	55,0	39,7	3,9	1,5
Neuquén	Urbano	16,6	51,1	23,8	8,6
	Rural	40,9	45,2	9,8	4,1
Rio Negro	Urbano	20,1	50,5	21,1	8,3
	Rural	39,3	46,7	10,3	3,7
Salta	Urbano	18,1	49,3	25,2	7,5
	Rural	46,8	43,7	6,9	2,6
San Juan	Urbano	15,4	51,6	24,3	8,7
	Rural	35,5	54,1	8,4	1,9
San Luis	Urbano	16,9	49,3	26,0	7,8
	Rural	37,9	49,1	9,6	3,5
Santa Cruz	Urbano	14,1	52,6	25,0	8,3
	Rural	30,0	39,8	22,0	8,2
Santa Fe	Urbano	16,2	47,7	26,9	9,2
	Rural	29,1	53,9	13,0	4,0
Santiago del Estero	Urbano	21,0	47,4	24,3	7,3
	Rural	51,4	43,3	3,8	1,6
Tierra del Fuego	Urbano	8,6	51,7	29,7	10,0
	Rural	16,7	50,1	23,9	9,3
Tucumán	Urbano	15,8	49,0	26,5	8,8
	Rural	35,7	55,3	7,3	1,7

Fonte: Censo 2001 (INDEC) apud Ruralidad y Educación en Argentina: Instituciones, políticas y programas (2010, p.10)

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÁREAS RURAIS NO BRASIL

Na década de 1930 existia, no Brasil, um movimento que tomou força entre um grupo de intelectuais que ficou conhecido como ruralismo pedagógico, mesmo assim, naquele período a escola ainda não conseguia alcançar as áreas rurais. Foi apenas com a chamada reforma Capanema de 1934 que o país apresenta uma legislação preocupada com a universalização do ensino. Este ao qual estava ligado Sud Mennucci (1892-1948), Carneiro Leão (1887-1966) e Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) educadores e intelectuais que defendiam a importância da educação rural no Brasil para fixar o homem no campo, já que neste momento há um acelerado processo de urbanização no Brasil além da chegada de um grande número de estrangeiros no país.

O movimento do ruralismo pedagógico que surgiu como forte corrente teórica, pois fazia menção e até mesmo, corroborava para um ideal de educação nacionalista que só seria possível numa volta às raízes agrárias do Brasil, o campo. O ruralismo pedagógico surge como uma tentativa de resgatar a educação do campo que representava o Brasil de uma maneira genuína e por isso, a justificativa de se levar para o campo uma educação específica apoiada em materiais e recursos humanos próprios para esta realidade. Os ideais educacionais do movimento do ruralismo pedagógico preconizavam uma mudança na educação principalmente em temas que abrangiam a questão curricular, o calendário escolar e a formação de professores em contraposição aos padrões de ensino urbano. (Ramal, 2011 p.1).

Desde o período colonial a educação não foi uma preocupação do Estado Colonial Português e nem mesmo com o advento da república em 1889, já que foi a Igreja Católica através da Companhia de Jesus que trouxe as primeiras experiências educacionais, porém se de um lado a educação tinha o papel de catequização voltado para os índios de outro seu papel era cuidar da educação dos filhos das elites agrárias do país, embora nesta época a educação mesmo entre as elites não fosse muito valorizada. Segundo Ribeiro (1993) o modelo rudimentar de economia agrícola não necessitava de muitas pessoas letradas e nem muitos para governar o que juntamente com a falta de incentivo através de políticas públicas que incentivassem a educação pública fez que a taxa de analfabetismo até 1950 fosse de 50% como veremos na tabela 4.

Tabela 4: Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização no Brasil – 1900-1950

Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda per capita em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Fonte: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

Quanto aos filhos dos escravos e aqueles que não pertenciam às elites, para estes não se pensava numa escola, uma das razões para isso é porque simplesmente não havia esta necessidade devido à imensidão das terras disponíveis e pelo modelo de produção rudimentar que não prescindia um conhecimento técnico. Foi somente no início do século XX, especialmente depois da década de 30 que surge uma preocupação com a educação no meio rural, preocupação esta que não consegue se impor frente ao conservadorismo das elites agrárias, com exceção de algumas políticas públicas para a educação rural que são aquelas impulsionadas pelos Estados.

A falta de escolas na área rural foi um dos elementos que impediu que a lei 5.692/71 alcançasse seu objetivo dos educadores que pretendiam universalizar o ensino segundo destaca SHIROMA (2011) e foi somente com a constituição de 1988 que com a obrigatoriedade do ensino básico, inclusive nas áreas rurais que está realidade começa mudar, mas até nossos dias existe uma disparidade muito grande entre as taxas de analfabetismo urbano e rural, especialmente na região nordeste onde segundo dados do Censo 2010 do IBGE a taxa de analfabetismo rural é de 29,78% contra 13,34% na área urbana enquanto a taxa nacional de analfabetismo rural é de 21,25% contra 6,84% na área urbana.

2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM ÁREAS RURAIS O PARAGUAI

A educação pública surge no Paraguai em 1828, período que o país foi governado por Dr. José Gaspar Rodríguez Francia, quando a escola primária era obrigatória até 14 anos e embora haja controvérsias dos diferentes autores sobre a importância da lei que a educação pública no país e mesmo de seu papel não se pode deixar de primeiramente de observar que numa época onde educação primária extensiva a toda a população era algo raro, inclusive nos países europeus e pensar em uma educação com professores pagos pelo Estado e uma política educacional que é extensiva inclusive às áreas rurais representou uma revolução para sua época, pois incluiu a classe trabalhadora nos bancos escolares.

Uma das críticas centrais ao seu projeto educativo foi o fechamento do Colégio Carolino conhecido como Colégio São Carlos, a única escola secundária do país, um colégio privado, ligado à Igreja que era responsável pela formação da elite, inclusive onde se formou o próprio Dr. Francia. Porém embora alguns autores considerem este feito um ato de prepotência de seu governo e considerem que a educação primária até os catorze anos era insuficiente e que tinha um papel militar e doutrinário enquanto outros destacam que o Colégio havia perdido muito do seu público-alvo com o enfraquecimento da elite e com o isolamento do país que veio juntamente com a luta pela independência, já que este era o único colégio que preparava para seguir os estudos a nível superior e já não fazia sentido que as elites mandassem seus filhos para lá estudarem dentro do novo contexto político, assim sendo, quando o Dr. Francia fechou o colégio este já se mantinha com poucos alunos.

La característica central de la acción educativa en la época del Dr. Francia estaba dada por la existencia de un sistema campesino de educación. Si bien cierto que había desaparecido el Colegio Carolino, no puede juzgarse toda acción pedagógica por este hecho, más aún teniendo el carácter elitista del Colegio. En cambio, la existencia de escuelas, que cubría casi todo el territorio habitado del país – representaba por 140 escuelas y 140 maestros, uno por escuela, como era la modalidad en la época y con 5.000 alumnos-, había criado la base del sistema educativo nacional. (VÁZQUEZ, 2008. P. 40)

Durante o governo do presidente Carlos Antônio López (1844-1870) e Marechal Solano López (1862-1870) houve um avanço quanto às políticas educacionais e a constituição de 1844 reforça a obrigatoriedade e a gratuidade da educação que teve como efeito que em 1857 o país tinha 406 escolas públicas, e o total de 16.755 alunos⁷.

Durante o governo de Antonio Carlos López foram criadas diversas escolas especializadas, dentre elas a Academia Literária (1842), a Escola de Direito Civil (1850), a Escola Preparatória de Aritmética (1852) que um ano depois se converte na escola de matemática, a Escola de Artes e Ofícios (1854), Escola Normal (1858), o Seminário Nacional do Clero (1859) e a Escola Nacional de Medicina (1861) escolas estas que contavam com um corpo docente composto de alguns professores atraídos da Europa. Outra política pública implementada neste período foi o envio de jovens bolsistas para estudar em escolas europeias que retornavam ao seu país e ingressavam no magistério.

A guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) que por aqui ficou conhecida como guerra do Paraguai teve imenso impacto sobre o país, que perdeu entre 50% e 85% de sua população total e 90% da sua população masculina e destruiu a economia do país tendo impacto também sobre a capacidade do país em manter uma política educacional em muitos aspectos. Segundo Vázquez (2008) antes da guerra em 1870 somente 1,6% das terras estavam sobre a posse da propriedade privada, inclusive as terras públicas eram de uso coletivo para a produção dos camponeses, porém após a guerra pela necessidade de soldar dívidas de guerra, de atrair população fez que criasse uma política de vendas de terras especialmente para o capital estrangeiro e tem um impacto sobre a vida dos camponeses com a lei de terras de 1883.

⁷ Fonte: Artigo a Política Educacional no Governo de Dom Antonio López publicado no Jornal ABC Collor edição digital de 15 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.abc.com.py/articulos/politica-educacional-del-gobierno-de-don-carlos-antonio-lopez-789861.html>>. Acessado em 14 de setembro de 2014.

Ao falar das dificuldades registradas no período do pós-guerra a respeito de políticas educacionais percebemos que estas dificuldades estão relacionadas primeiramente a falta de recursos, além disso, constituísse uma nova política de cunho liberal que também teve efeito sobre as políticas públicas educacionais e o avanço de uma nova elite no campo e a deterioração da situação dos camponeses e dos povos originários que perdem o acesso à terra o que acaba por impactar a qualidade e o acesso a educação para os povos do campo como veremos mais a frente, porém é importante destacar que apesar das dificuldades houve uma preocupação com a educação como um elemento de reconstrução nacional, mas que está preocupação devido a uma nova relação de poder, onde o camponês perde espaço na política nacional e paulatinamente perde o acesso à terra não representa para o camponês o que representava antes pela situação de pobreza e abandono que vive.

O processo de desvalorização do elemento camponês está relacionado ao indígena, povo que perde o acesso à terra e após a guerra da tríplice fronteira dentro da nova configuração política do país vive a margem mesmo num país que se orgulha de se intitular uma nação guarani, mas que na verdade lançou esta parte da população a uma condição de párias sociais e não é difícil hoje ver indígenas apartados de suas terras em frente ao terminal rodoviário de Cidade do Leste ou nas periferias de Assunção.

Em setembro de 1957, 4020 anos depois da Bula do papa Paulo III, a suprema corte da justiça do Paraguai emitiu uma circular comunicando a todos os juizes que “os índios são tão humanos quanto os outros habitantes da república (...)” E o Centro de Estudos Antropológicos da Universidade Católica de Assunção, mais tarde realizou uma pesquisa reveladora na capital e no interior: de cada dez paraguaios acreditavam que “os índios são como animais”. Em Caaguazú, no Alto Paraná os índios são caçados como feras, vendidos a preços vis e explorados em regime virtual de escravidão. No entanto, quase todos os paraguaios tem sangue indígena, e o Paraguai não cansa de compor canções, poemas e discursos em homenagem a “alma guarani”. (GALEANO. 2013. P. 69).

Demellenne (2008) no seu trabalho sobre educação rural no Paraguai com dados do censo de 2002 enfatizou algumas características do país, dentre elas que o Paraguai era o país com a maior taxa de fecundidade da América Latina com 4,2 filhos por habitantes, uma população jovem, onde 26% da população tinha menos de 10 anos de idade e onde quase que a metade da população ainda vivia no campo.

O trabalho destaca que os jovens que viviam na zona rural em 2001 recebiam uma remuneração média equivalente a 64% dos jovens que viviam na área urbana, além disso, que o nível de instrução entre os jovens que viviam na área rural não influía em sua remuneração diferentemente do que acontecia com os jovens que viviam nas áreas rurais.

3 ASCENSÃO POLÍTICA DA ESQUERDA NO CONE SUL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PERSPECTIVA COMPARADA

Este tem como objetivo perceber quais são os principais avanços assim como desafios enfrentados pelos governos de Fernando Lugo no Paraguai, Nestor e Cristina Kirchner na Argentina e Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff no Brasil quanto as políticas implementadas para a melhoria da educação do campo e sua relação com o campesinato através da contextualização de alguns fatores dos quais podemos destacar o momento político, a correlação de forças entre os interesses do campesinato e do agronegócio, inclusive dentro dos partidos que compõe a base governista nos países analisados.

3.1 O CASO PARAGUAIO

O mundo agrário ainda está bastante presente na realidade paraguaia, pois o país tem percentualmente a maior população rural dentre os países do MERCOSUL e segundo dados da Pesquisa Permanente de Lares de 2011 da Direção Geral de Estadística, Pesquisa e Censos (DGEEC) 40,7% da população paraguaia vive no campo contra 10% na Argentina e 15% no Brasil.

En cuanto a la significación de lo agrario, debe tenerse en cuenta que en Paraguay, a diferencia de países vecinos, el campesino tiene igual o más peso que otros actores subalternos, de cara a un proceso de autotransformación de la sociedad, caracterizada por la debilidad de su estructura de clases. En efecto, en Paraguay, tanto la economía como la estructura social, continúan siendo predominantemente agrarias; más de la mitad de la población vive en áreas rurales y se dedica a tareas agroindustriales o agropecuarias, y la agricultura provee más del 80 por ciento de nuestras exportaciones (FOGEL 1988).

O crescimento do PIB paraguaio tem sido influenciado pelo crescimento das exportações agrícolas e do setor primário em geral (ver Tabela 6)

Tabela 5: Contribuição dos principais setores na taxa de crescimento do PIB (Em porcentagem)

Setores	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Primário	3,2	2,2	-4,2	7,2	0,9	-4,9	7,4
Agricultura	3,5	1,8	-4,4	6,9	1,3	-5,3	6,9
Pecuária	-0,4	0,3	0,2	0,5	-0,4	0,3	0,5
Outros primários	0,0	0,1	-0,1	-0,1	0,0	0,0	0,0
Sector Secundário	-1,2	2,0	-0,8	6,3	-1,6	4,6	7,9
Sector Terciário	5,3	4,8	2,2	9,0	5,8	6,1	9,5

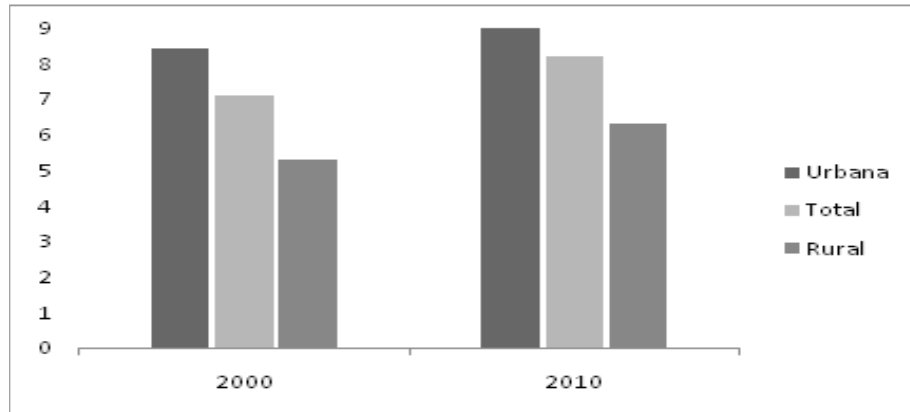
Fonte: Informe Económico Preliminar⁸ 2013 do Banco Central do Paraguai

A importância da agricultura para o crescimento do país não se reflete da mesma forma na melhoria das condições de vida do camponês, o que podemos perceber se observarmos a porcentagem de pessoas que tem acesso a um seguro médico⁹ na área urbana 37,6% contra 10,4% na área rural e quanto nos voltamos para o acesso aos serviços básicos enquanto nas áreas urbanas 73,2% das famílias utilizam gás de cozinha na área rural este número cai para 24% e na educação a média de anos de estudo para pessoas com 15 anos ou mais em 2010 nas áreas urbanas é de 9,4 enquanto nas áreas rurais cai para 6,3 (ver tabela 7).

⁸Disponível em: <https://www.bcp.gov.py/userfiles/files/Informe_Econ%C3%B3mico_Preliminar_2013%281%29.pdf>

⁹No Paraguai o sistema de saúde não é universal, sendo assim, para ter acesso à saúde ainda que pública é preciso ter um seguro médico. No caso dos trabalhadores a condição de trabalhador formal por si só lhe garante um seguro do Instituto de Previdência social (IPS).

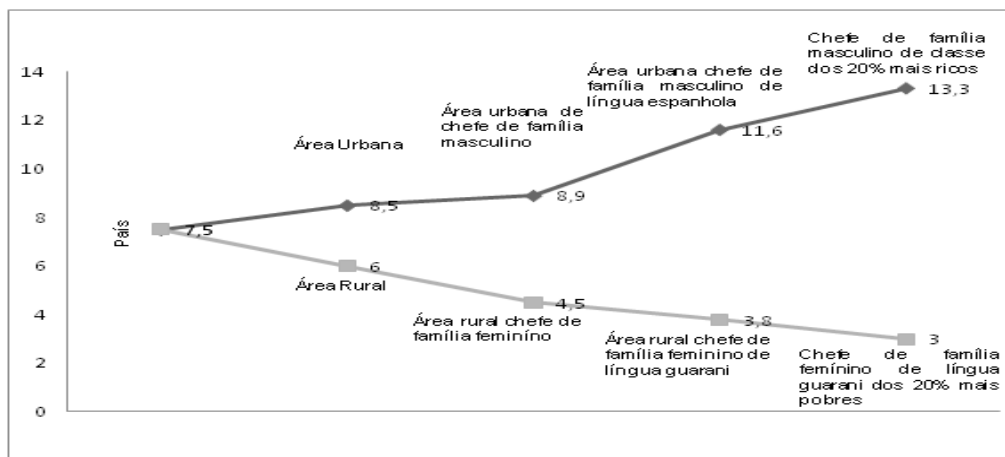
Tabela 6: Média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais no Paraguai - 2000 e 2010



Fonte: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe com dados da pesquisa permanente de domicílios (DGEEC 2011).

Quando trabalhamos não só com a diferença entre educação urbana e rural, mas tomamos também em conta disparidades sociais percebemos que estas disparidades são por sua vez um reflexo das diferenças econômicas com contornos de gênero, raça e etnia.

Tabela 7: Anos de estudo de chefes de família população de 20 anos ou mais no Paraguai – 2007



Fonte: (PNUD 2008) Dados da pesquisa de permanente de domicílios 2007.

Na área rural o número de anos estudados está relacionado com o perfil socioeconômico, pois enquanto patrões e grandes proprietários agrícolas no ano de 2011 tinham em média 15 anos de estudo, os agricultores e trabalhadores rurais tinham seis anos e se comparamos estes dados com os de 2000 veremos que enquanto os patrões e grandes proprietários agrícolas tinham em média 12 anos de estudo os agricultores e trabalhadores rurais tinham em média cinco anos de estudo segundo dados da Pesquisa Permanente de Lares de 2000 e 2011 da Direção Geral de Estatística, Pesquisa e Censos.

Ao observar estes dados veremos que embora no mesmo período o número de anos estudados tenha aumentado também a distância em anos de estudo entre patrões e grandes proprietários trabalhadores rurais também cresceu em dois pontos.

O governo de Fernando Lugo chega ao poder em 15 de agosto de 2008, após 61 anos ininterruptos de governos ligados à Associação Nacional Republicana (ANR) que é mais conhecido como Partido Colorado que depois do PRI (Partido Revolucionário Institucional do México) que permaneceu 71 anos no poder é o partido que por mais tempo se manteve no poder na América Latina. A eleição de Lugo, um ex-bispo católico ligado a causas sociais representou uma mudança de paradigma, pois desde 1947 o partido colorado se mantinha no poder.

A questão da terra foi uma das principais promessas de Lugo, pois desde a democratização do país embora houvesse alguns avanços sociais a terra continuou com tendência a maior concentração.

En algunos casos, existe evidencia de un empeoramiento, por ejemplo en la concentración de la tierra. El Censo Agropecuario Nacional de 1991 dio cuenta de la fuerte desigualdad de la tierra dejada por el gobierno derrocado. El 90,2% de la tierra eran medianas y grandes propiedades; es decir, más de 21 millones de hectáreas eran ocupadas por apenas 20.124 fincas. En el otro extremo, 9,8% restante de las tierras estaba distribuido en más de 287 mil fincas. El último censo agropecuario realizado en 2008 muestra que esta situación se ha polarizado aún más (GEOGHEGAN, 2014 p. 25)

No início de seu governo, como destaca Molinier (2010) para enfrentar os problemas sociais Lugo propôs um plano estratégico que dentre outras coisas propunha: prosseguir com o crescimento econômico, mas aumentando as taxas de emprego e com melhor distribuição de renda; melhorar os investimentos nas áreas sociais, fundamentalmente nas áreas de educação e saúde, focalizando o gasto público no combate à extrema pobreza; aumentar a diversificação produtiva, preservando o meio ambiente e conseguindo melhor o aproveitamento dos recursos energéticos; impulsionar a participação da sociedade civil e do setor privado na economia para fortalecer micro e pequenas empresas, em especial em pequenas propriedades agrícolas, aumentando sua capacidade produtiva.

Uma das razões para se compreender quais foram as dificuldades encontradas por Lugo em levar a frente seus projetos perpassa pela organização política do Estado Paraguai, um Estado que durante 61 anos permaneceu nas mãos do Partido Colorado, inclusive no período da ditadura de Alfredo Stroessner (1954-1989), período este em que o partido conseguiu controlar a máquina de Estado, inclusive dentro do poder judiciário. Cabe aqui destacar que Lugo eleito foi eleito pela Aliança Patriótica para a Mudança, coligação compostas dentre outros partidos pelo Partido Demócrata Cristão, partido de Lugo; pelo Partido Revolucionário Febrerista; pelo Partido Social-democrata. É importante destacar que na chapa de Lugo como vice-presidente foi eleito Luís Federico Franco Gómez do Partido Radical Liberal Autêntico (PLRA), partido que tem suas origens no antigo Partido Liberal fundado em 1887 e historicamente é o partido de oposição ao Partido Colorado.

O apoio do PLRA a Lugo foi importante por este partido ser a segunda força política dentro do país e ter a segunda maior bancada dentro do parlamento, mas é importante destacar o caráter bipartidário da política paraguaia. A aliança entre o PLRA e Lugo não foi bem-vista pelas forças políticas mais à esquerda, uma vez que o PLRA historicamente apresentava as forças mais conservadoras do país.

A composição do parlamento foi uma das dificuldades enfrentadas por Lugo para conseguir avançar com suas políticas sociais.

Dentre aqueles que simpatizaram com a vitória de Lugo, há dúvidas em relação à vontade política que o governo demonstrou para transformar a realidade, mas há consenso sobre os obstáculos que enfrentou. Eleito com 40,9% dos votos em uma aliança com os liberais, que indicaram o vice-presidente, as agremiações no campo da esquerda que integraram a coligação elegeram 3 dentre os 80 deputados, e um igual número de senadores de um total de 45. Para constituir maioria nas câmaras, o executivo precisaria compor não somente com os liberais, que elegeram 29 deputados e 14 senadores, mas também com a dissidência colorada comandada por Lino Oviedo sob a sigla UNACE (Unión Nacional de Ciudadanos Éticos). A frágil autonomia do presidente é realçada pela constituição em vigor, oriunda da transição, e que acentua a dependência do executivo em relação ao parlamento (SANTOS, 2012).

Outro problema que Lugo enfrentou para não conseguir avançar na área social foi por ele não conseguir romper com a falta de recursos que enfrenta o Estado paraguaio para investir em políticas públicas, especialmente políticas sociais devido a forma em que o Estado cobrava seus impostos, um exemplo disso, é o imposto de renda da pessoa física, imposto que quando Lugo esteve no poder ainda não existia e só veio a ser aprovado após a sua saída do poder¹⁰, ainda assim com uma alíquota máxima de 10%, valor considerado baixo se comparado aos 27,5% do Brasil, 35% da Argentina e aos 40% do México. Com poucos recursos e apoio político, inclusive do PLRA, que embora tenha sido o maior partido da base governista se volta contra Lugo e apoia sua destituição em 2012 quando o vice-presidente Federico Franco assume o poder até as eleições do mesmo ano, onde é eleito Horácio Cartes do Partido Colorado.

Alberto Alderete num artigo publicado no website Paraguay que Resiste¹¹ destaca que embora Lugo tenha criado Coordenação Executiva Para a Reforma Agrária (CEPRA) no início de seu governo para impulsionar políticas de reforma agrária, ele não conseguiu avançar neste tema e destaca alguns dos principais entraves para que isso acontecesse, dentre eles destacasse: a hostilidade do parlamento, que é composto em grande parte por grandes proprietários de terra, assim também como as dificuldades enfrentadas nas tentativas de desapropriar terras, pois dos 100 processos abertos por Lugo, apenas um deles culminou em desapropriação por causa da resistência da justiça paraguaia. A maioria das terras destinadas a assentamentos de reforma agrária durante seu governo foi comprada e pela pouca disponibilidade de recursos não se pode avançar nesta área e

¹⁰ Em 2012 no início do governo do presidente Horácio Cartes do partido colorado que e foi sucessor do governo do presidente Lugo.

¹¹ Acesse em: < <http://paraguayresiste.com/avances-mas-importantes-de-la-reforma-agraria-durente-el-gobierno-de-fernando-lugo>>

as ações da CEPRA ficaram focalizadas na distribuição de kits escolares para alunos das escolas dos assentamentos de reforma agrária e a uma política de apoio técnico para assentamentos que embora tenha sido a primeira experiência do gênero por não ter conseguido avançar na distribuição de terras aos trabalhadores e nem combatido a concentração da terra não tiveram o efeito esperados na diminuição da desigualdade e da pobreza rural.

Uma política pública que cabe destacar é o Programa Tekoporã, um programa de transferência de renda criado como um programa piloto ainda no governo de Nicanor Duarte Frutos (2003-2008) do Partido Colorado, mas que durante o governo de Lugo foi ampliado passando a atender 100 mil famílias.

O Tekoporã é um programa de transferência de renda voltado para famílias das zonas rurais com filhos até 14 anos com um valor que equivale de U\$ 14 a U\$ 36.

3.2 O CASO BRASILEIRO

O período posterior à ditadura militar devido à repressão imposta durante a mesma representou um momento de ascensão de novos atores sociais. Cabe destacar a importância da luta pela terra e o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra (MST), movimento que representou a voz do campo. Na área da educação o índice de analfabetismo no campo em 1991 era de 40,1% para pessoas de 15 anos ou mais, número bem superior aos 29,8% de analfabetismo nas áreas urbanas segundo dados do censo IBGE 2001. Enquanto a média de anos de estudo para a população de 15 anos ou mais nas áreas rurais era de 3,5%, nas áreas urbanas este valor chega a 7,0%, e se tomarmos como parâmetro a avaliação do rendimento escolar levando em conta a diferença do nível de proficiência entre os alunos da zona rural e urbana com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2001, veremos que a média é menor nas áreas rurais (ver tabela 9).

Tabela 8: Proficiência dos alunos de português e matemática na 4ª e 5ª ano do Ensino Fundamental

Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental - Brasil - SAEB/2001				
Ensino Fundamental				
Local	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Urbano	168,3	235,2	179	243,4
Rural	134	198,9	149,9	202,5
Varição	25,60%	18,30%	19,40%	20,20%

Fonte: MEC/INEP – SAEB/2001 apud Furtado (2004)

Os problemas do campesinato não se resumem à precariedade da educação, para, além disso, a agricultura familiar sofria com problemas, dos quais podemos destacar: a falta de acesso ao crédito, o alto nível de pobreza no campo, a falta de assistência técnica, e o baixo nível de mecanização. Estas condições sociais impulsionaram a luta dos movimentos sociais do campo por melhores condições de vida para os trabalhadores da agricultura familiar e camponesa.

Na década de 90 o avanço das políticas neoliberais no Brasil não conseguiram superar os problemas sociais no campo nem as altas taxas de desemprego nas cidades ou o alto percentual de informalidade laboral assim como os baixos salários.

Como resposta a estas condições, durante o governo de Fernando Henrique (1995-2003) segundo dados de 2011 do Banco de Dados da Luta pela Terra¹² (DATALUTA) houve 4.376 ocupações de terra.

Ao falar da luta por uma educação do campo é importante ressaltar o papel dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra que em 1998 juntamente com outros movimentos fundou a Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo e no mesmo ano com apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) e da Universidade de Brasília (UnB) organizou a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo na cidade de Luziânia em Goiás, já no Estado do Paraná cabe destacar a carta de Porto Barreiro

¹²Disponível em: < <http://www2.fct.unesp.br/nera/>>.

que foi resultado de um encontro com 450 educadores do campo realizado no ano de 2000.

A pressão feita pelos movimentos sociais que incluía as ocupações de terra, a I Marcha Nacional Pela Reforma Agrária em 1997, um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, incidente onde foram mortos em um conflito agrário 19 trabalhadores rurais sem-terra pela política militar do Pará e como resultado das lutas travadas pelo MST e por outros movimentos sociais houve a conquista das primeiras políticas públicas formuladas para educação do campo, ainda na gestão de Fernando Henrique Cardoso e dentre estas políticas se destaca a criação em 1998 do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002.

Apesar das poucas conquistas deste período ainda se faziam necessárias mudanças mais profundas, uma vez que no governo de Fernando Henrique houve um esforço por desqualificar a luta pela terra e o campesinato ao classificá-lo como o símbolo do atraso frente ao agronegócio.

Nos governos neoliberais, principalmente na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, o campesinato foi desqualificado como um sujeito atrasado, que não consegue se desenvolver e cuja única alternativa é se transformar num agricultor familiar “integrado” ao capital, considerado como moderno. O campesinato é, por natureza, constituído por agricultores familiares, mas a intensa diferenciação econômica entre os pequenos agricultores foi usada como causa do problema, criando-se a ideia de que existe um campesinato atrasado e um agricultor familiar moderno (FERNANDES, 2013, p. 129).

Ao fim do governo de Fernando Henrique Cardoso o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores que em sua campanha prometeu assentar 1 milhão de famílias e demonstrava ter um plano de governo preocupado com a questão agrária como uma estratégia para o desenvolvimento do país. Por isso contou com o amplo apoio do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra, assim como de outros movimentos sociais. Sua candidatura representava a esperança de conter as políticas neoliberais e valorizar o campesinato frente a expansão do agronegócio e seus efeitos que representavam, sobretudo, a concentração de terra e a perpetuação da pobreza no campo. Porém quando

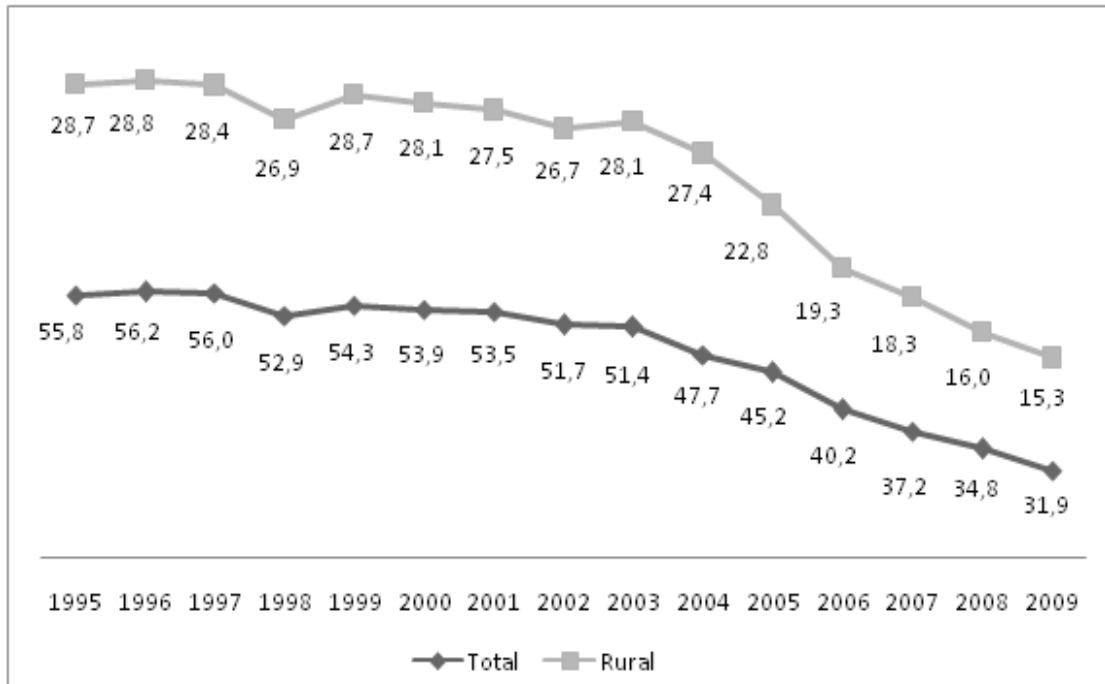
eleito nem o I Plano Nacional de Reforma Agrária que pretendia assentar 1 milhão de famílias e nem o II Plano Nacional que almejava assentar 400 mil famílias conseguiu ser totalmente implementado ao fim de seus 8 anos de governo.

A reforma agrária de Lula, em seus dois mandatos, resultou em torno de 37% da meta do II PNRA para o primeiro mandato. A regularização fundiária respondeu por 74% da área dos assentamentos, a desapropriação representou 11%, o restante ficou com outras modalidades de obtenção de terras como compra, reconhecimento etc. (FERNANDES, 2013. p. 195).

Apesar disso, não se pode negar que neste período houve avanços e podemos citar alguns dados do livro a superação da pobreza e a nova classe média do campo editado em 2012 pela Fundação Getúlio Vargas com dados dos avanços registrados quanto à superação da pobreza rural no Brasil durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva em comparação com seu antecessor. Dentre estes dados podemos destacar como referência o índice de Gini, índice este que mede a concentração de renda que em 2003 último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso era de 0,533 e em 2009, ano próximo ao fim do segundo mandato do presidente Lula, este número cai para 0,489. Cabe destacar que o coeficiente de Gini mede a desigualdade na distribuição de renda e que enquanto este número se aproxima mais de zero menor a desigualdade e quanto mais se aproxima a um maior é a desigualdade.

Quando tomamos em conta as taxas de pobreza rural e total (ver tabela 10) observamos que no período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a taxa de pobreza rural varia entre 55,8 e 51,4 com variação 4,4 pontos, já durante o governo Lula entre 2004 e 2009 a porcentagem de pobreza rural vai de 47,7 a 31,9 variando em 15,8 pontos.

Tabela 9: Porcentagem de pobreza da população rural e total (1995-2009)



Fonte: CPS/FGV a partir dos microdados da PNAD/IBGE apud FGV. 2012, p. 44.

Outro ponto a destacar é quanto ao acesso da população rural a bens e serviços entre 1995 e 2003, por exemplo, o percentual de famílias da área rural que possuía uma máquina de lavar era de 6,6% a 7,2% e entre 2004 a 2009, já durante o governo Lula, este percentual vai de 8,8% a 13,4%. Porém se tomarmos em conta o percentual de famílias urbanas que possuem uma máquina de lavar em 2009 veremos que este valor chega 44,4% percentual que representa cerca de um terço do percentual de famílias rurais. Se tomarmos em conta o acesso à luz elétrica entre 1995 e 2003 o percentual de domicílios rurais com acesso a luz elétrica variou entre 60,3% a 79,7% e entre 2004 e 2009 vai de 81,5% a 91,9%.

Não se pode negar a diminuição dos níveis de pobreza no campo, inclusive nas regiões mais pobres, isso acontece em grande parte por conta dos programas de distribuição de renda impulsionados pelos governos Lula e Dilma em especial o programa Bolsa Família, já que os programas de apoio à agricultura familiar não conseguiram dar o apoio que esta merecia.

Os contrastes do Brasil são ainda maiores quando observamos que esses agricultores que ficam com a menor parte da riqueza produzida na agropecuária são responsáveis por 70% do feijão, 87% da mandioca, 38% do café, 46% do milho e 34% do arroz. Na pecuária, respondem por 59% dos suínos, 50% das aves, 30% da carne bovina e 58% do leite. A desigualdade também está presente nos tipos de produção. Por exemplo, 1,57% dos estabelecimentos produtores de milho respondem por 68,31% da produção, e 26,7% do leite vêm de 80,41% dos estabelecimentos produtores, ou seja, 19,59% produtores fazem 73,3% do leite. A concentração é uma marca forte no campo brasileiro, e isso tem produzido diferentes posturas a respeito do desenvolvimento da agropecuária. Algumas defendem a eliminação dos produtores que geram menos, outras defendem políticas que ampliem a participação dos agricultores na produção e na riqueza produzida, inclusive com políticas de acesso à terra para aumentar o número de agricultores, por exemplo a reforma agrária e o crédito fundiário (FERNANDES, 2013. p. 203).

Durante o governo Lula e Dilma Rousseff houve várias políticas públicas pensadas para a agricultura familiar, dentre elas destacamos o fortalecimento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e na área da educação durante a gestão de Dilma Rousseff o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Porém ao tomarmos como parâmetro os dados relativos à qualidade da educação, percebemos que apesar dos esforços na formulação de políticas públicas para melhorar as disparidades entre educação rural e urbana ainda persistem velhos problemas.

Quanto aos níveis de desigualdade entre educação rural e urbana Vomero (2014) destaca os baixos índices de escolarização no meio rural. Se tomarmos em conta a taxa de analfabetismo rural entre aqueles com 15 anos de idade ou mais, 21,1% são analfabetos e 47,73% não concluíram o ensino fundamental, conforme dados da Pnad/IBGE 2012. No meio urbano, 6,6% dos brasileiros na mesma faixa etária são analfabetos e apenas 18% dos jovens da área rural permanecem na escola durante o ensino médio também se destaca a desproporcionalidade na distribuição das matrículas e no ensino fundamental para cada duas vagas nos anos iniciais há uma vaga nos anos finais. E, para cada seis vagas nos anos finais do fundamental, há uma no ensino médio e enquanto a média de anos estudados de alunos com 15 anos ou mais nas áreas urbanas é de 8,3%, mas nas áreas rurais este número cai para 5,1% segundo dados de 2012 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Existe uma luta simbólica e política entre agricultura camponesa ou familiar e o agronegócio que representa a agricultura de mercado, cada qual tem uma lógica e interesses distintos, mas não se pode esquecer a importância da agricultura familiar como maior produtor interno de alimentos, que gera renda, maior número de empregos e mesmo assim recebe a menor parte dos recursos.

As políticas de educação devem estar atreladas à políticas de melhoria das condições de vida, de acesso à terra e de dignidade do camponês. Durante entrevista com a coordenadora de educação do campo do Núcleo Regional de Educação da Secretaria Estadual da Educação do Paraná Lêda Maria de Souza¹³ a mesma relatou uma experiência de uma tentativa da implementação de um programa de valorização de identidade e educação no quilombo de São Miguel do Iguaçu no oeste do estado brasileiro do Paraná. Ela destaca que devido às péssimas condições de vida e a pobreza do lugar a maioria dos jovens tinham problema em se autoafirmarem quilombolas preferindo estudar longe da comunidade, onde optavam por esconder sua origem.

Apesar de todo esforço do governo federal em implementar políticas de educação voltadas para o campo, mesmo após 10 anos de governos ditos de esquerda no Brasil persistem velhos problemas no acesso à educação para as populações do campo que estão ligados a falta de acesso à terra, a falta de apoio ao pequeno produtor que impacta diretamente na capacidade de haver melhorias reais e melhores possibilidades de permanência na escola e não é possível negar que houve melhorias na renda especialmente por conta dos programas sociais do governo, mas acima de tudo, é preciso apostar na importância da agricultura familiar através de políticas públicas mais eficazes que garantam a valorização do trabalho do pequeno produtor e do acesso à terra e a limitação da tendência capitalista individualista e de concentração do capital.

¹³Realizada em junho de 2014 na sede do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu.

O Brasil agrário é por demais injusto porque 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto. É pouca terra para tantas pessoas que recebem pouco crédito e dividem o resto da riqueza produzida, ou seja, a parte que o capital permitiu que ficasse com o campesinato. Do outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega 26% das pessoas. É muita terra para poucas pessoas, que ficam com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária e com a riqueza produzida e que recebem também parte da riqueza produzida pelo campesinato, por meio da renda capitalizada da terra, pois é o agronegócio que comercializa a maior parte da produção camponesa.

Esse paradoxo é mais bem compreendido pela desigualdade existente na classe camponesa, que, embora contribua com a produção de 38% do valor bruto, é formada por 2 milhões de famílias que têm uma renda mensal em torno de 15 dólares e dependem de ajuda governamental, como o Bolsa Família (FERNANDES, 2013. p. 204).

Antes de prosseguir é importante mais uma vez destacar algumas diferenças entre os interesses do agronegócio que aqui representa a agricultura de mercado e o campesinato e não se pode dizer que o campesinato não estava ligado a uma economia de mercado, especialmente neste momento, onde a agricultura camponesa não é uma agricultura de subsistência, porém esta por outro lado não segue a mesma lógica que tem como fim a busca do lucro que é a tendência da agricultura de mercado.

Chamei camponês quem tem ao menos estas características em comum: sua agricultura está voltada para a manutenção [their agriculture is a livelihood] é um modo de vida e não um negócio visando lucro [...] Vê-se um camponês como um homem que tem controle eletivo de um pedaço de terra ao qual se encontra ligado há muito tempo por laços de tradição e sentimento (KROEBER. 1960 apud ABRAMOVAY, 2007, p. 118).

Abramovay (2007) destaca no capítulo limites da racionalidade econômica que os camponeses de seu livro intitulado paradigmas do capitalismo agrário em questão que a organização do campesinato segue uma racionalidade própria que não é independente da racionalidade de mercado. O camponês leva em conta para além dos interesses econômicos outros interesses, uma vez que, a sua ligação com a terra tende a uma lógica familiar de produção que leva em conta as relações com a comunidade em que vive, mas de maneira alguma isso significa que ele não esteja ligado ao mercado, apenas que ele leva em conta outras variáveis que torna a terra mais que uma fonte de lucro.

Resta tentar sinalizar alguns pontos para entender as razões que levaram o Partido dos Trabalhadores a não cumprir suas promessas, pois Lula tinha um discurso antes de chegar ao poder que colocava a reforma agrária como eixo fundamental de sua estratégia política e acabou não por abandonar esta estratégia, mas sim por conciliá-la com o apoio dado a agricultura de mercado e como observamos nas campanhas eleitorais do PT que se aproximam do agronegócio e de seus representantes

Das razões que levantamos aqui para compreender estas mudanças, destaca-se: a necessidade de apoio político inclusive da bancada ruralista e a necessidade que o governo tem de através do agronegócio manter as exportações, uma vez que este está voltado às necessidades do mercado externo e por tanto joga um papel primordial para manter uma balança comercial equilibrada, tendo em vista que os produtos da indústria brasileira ainda tem muita dificuldade em chegar ao mercado internacional. Outro ponto que merece destaque é a relação entre a esquerda e o campesinato, uma vez que nem sempre foi um consenso o apoio da esquerda em ao campesinato e tomamos como exemplo o Partido Comunista Brasileiro (PCB), partido que se destacou ao apoiar a criação das ligas agrárias num período anterior a ditadura militar brasileira, mas que tinha divergências em seus próprios quadros tomamos como exemplo Alberto Passos Guimarães (1908-1983) que acreditava na importância da questão agrária, mas com foco de impulsionar as forças produtivas, tomando em conta as ideias de Marx para quem antes de passar para a fase da revolução socialista era necessário ter todas as formas produtivas desenvolvidas, isso é era necessário avançar com o capitalismo e era nesse sentido que seguia o raciocínio de muitos marxistas dentro dos quadros do PCB no Brasil Por outro lado se tomarmos as ideias de Caio Prado Junior (1907-1990), perceberemos que ele vê a necessidade de uma reforma agrária a possibilidade de modificar as condições existentes no campo e de melhorar as condições de vida da população camponesa como destaca Silva (2008).

A respeito das políticas específicas para educação no campo e quanto a alguns problemas de sua aplicação para a superação das desigualdades, destacamos que a educação básica está sobre a responsabilidade dos estados e municípios o que torna mais difícil manter uma uniformidade quanto a qualidade por razões que vão desde a insuficiência de recursos econômicos dos estados e municípios mais pobres, o que em parte pode ser resolvido por uma política de suplementação financeira e vão até questões

políticas e cabe destacar que a própria invisibilidade do camponês o secundariza, justamente porque a escola do campo tende a estar longe da área urbana, onde as pessoas têm menos possibilidade de reclamar e fazer pressão política e é a região que proporcionalmente às áreas urbanas tem menor peso eleitoral e demográfico e não é difícil perceber isso, já que a maioria das escolas rurais ainda carecem de infraestrutura básica como expresso pelo Censo Escolar INEP 2012, assim como um estudo mais recente apresentado pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil¹⁴ (CNA) em setembro de 2014 aponta que ainda há 508 escolas rurais sem qualquer estrutura, escolas onde 40% das crianças repetem de ano e 23% abandonam a escola.

Outro ponto a destacar é que muitas das políticas nos estados e municípios de melhoria das condições das escolas rurais com a mudança de governo tendem a ser abandonadas devido a tendências políticas, podemos citar as escolas itinerantes do Rio Grande do Sul criadas em 1996 que posteriormente no período do governo de Yeda Crusius (1997-2011) foram fechadas. No Paraná durante o governo Roberto Requião (1991-1994/2003-2010) foram criadas uma série de programas de apoio à agricultura do campo, dos quais podemos destacar o Programa Escola da Gente da Terra, a criação de 36 Casas Familiares Rurais, a criação da Coordenação de Educação no Campo e das diretrizes curriculares para a educação do campo, porém a maioria dos esforços pensados no sentido da construção de políticas públicas voltadas para a educação do campo perderam força durante a gestão de Beto Richa atual governador do Estado.

3.3 O CASO ARGENTINO

O primeiro ponto a ressaltar é que o termo educação do campo é pouco usado fora do Brasil, geralmente em seu lugar se emprega o termo usado é educação rural. Outro ponto importante é que durante a reforma educativa dos 90, período marcado pelo neoliberalismo que se impõe no como modelo político num contexto de crises, especialmente a crise da dívida que tem como consequência o derrocamento de uma tradição de políticas sociais com base num modelo keynesiano que se desenvolveu

¹⁴Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-09/brasil-tem-508-escolas-rurais-sem-infraestrutura-diz-estudo>>.

dentro do capitalismo para conter as consequências sociais do avanço do liberalismo econômico, as crises dentro deste modelo e as possíveis revoltas sociais, políticas estas que nem mesmo o período da ditadura militar no país conseguiu suplantar com tanta força como os governos das décadas de 80 e 90 no país.

A reforma educacional de 1993, formulada durante o governo de Carlos Menem (1989-1999) ao substituir a lei anterior da década de 80 do século XIX que instituiu a educação obrigatória no país não se preocupou com a educação rural o que produziu desigualdades e acabou com a tradição que o Estado Nacional tinha de apoiar às escolas no campo.

Com a chegada de Nestor Kirchner ao poder depois de um dos períodos mais críticos na política nacional era necessário em 2003 se fazia necessário uma nova lei de educação devido ao retrocesso que representou a lei anterior. Em 2006 é promulgada a nova reforma educacional que se preocupa com a situação da educação rural e a define como modalidade educacional, já que a lei anterior nem se quer a mencionava como destaca Brumat (2010).

Só em 2004 foi criada uma estrutura específica para a educação rural dentro do Ministério da Educação Argentino, no entanto as políticas educacionais são apenas parte dos problemas enfrentados pelo campesinato.

As políticas que enfrentam o problema da pobreza rural não tem usado como estratégia um programa de reforma agrária ou se quer de limitação da propriedade e se focam em políticas redistributiva de renda e de apoio ao pequeno produtor, políticas estas que tem sido importantes, mas que não conseguem por a agricultura familiar como estratégia de crescimento. A prova disso está da diminuição da população rural, que está abaixo de 10% da população e projeções mostram que em dez ou vinte anos a taxa de população rural representará menos de 5% da população total e isso em parte se dá como consequência da concentração de terra, aqui tomamos a diminuição no número de estabelecimentos agrícolas como critério (ver tabela 11).

Tabela 10: Número de Estabelecimentos Agropecuários (Milhares)



Ponte: INDEC, Censos Nacionais Agropecuários.

Um ponto importante a concentração de terra é a expansão da cultura da soja, segundo dados da Secretaria de Agricultura Pecuária Pesca e Alimentação da Argentina a produção era em 1980 de 2 mil toneladas e em 2008 alcança 50 mil toneladas.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRIPLÍCE FRONTEIRA

Este capítulo tem como objetivo perceber como as políticas de educação do campo são implantadas nos três países analisados e a partir daí escolhemos três escolas, duas destas escolas são escolas de assentamentos rurais e a terceira é a escola de um acampamento de reforma agrária.

O que aqui se pretende é perceber aspectos da realidade das comunidades e para isso tomamos três escolas rurais, uma em cada país estudado, porém ambas na mesma região geográfica conhecida como tríplíce fronteira que abarca as cidades da microrregião de Foz do Iguaçu no Estado brasileiro do Paraná região com 11 municípios e uma população de 425.467 habitantes; a região metropolitana de Cidade do Leste a segunda maior cidade do Paraguai que conta com três municípios e uma população de 558.696 habitantes, e o departamento de Iguazú na província argentina de Misiones com três

municípios e 103.515 habitantes. A região destaca-se pela ampla circulação cultural, de pessoas e de mercadorias e por formar uma região urbana com pouco mais de 1 milhão de habitantes em 17 municípios de três países.

A região para além de um intenso intercâmbio tem como características o cultivo de soja e é marcada por conflitos agrários, região onde surge o MST em 1984 na cidade de Cascavel que tem relação direta com a construção da Itaipu Binacional que está entre as maiores hidroelétricas do mundo, construída dentro de um acordo de cooperação entre Brasil e Paraguai.

Em 1971 inicia-se as obras da construção de Itaipu que teve como consequência a desapropriação de 8.519 propriedades rurais que fez com que 42.444 pessoas perdessem suas terras somente do lado brasileiro, muitas destas sem qualquer indenização e outras que receberam valores irrisórios como destaca Germani (2003).

No Paraguai ressalta-se a situação dos brasiguaios, que tem origem nas famílias que tiveram suas terras desapropriadas no período da construção de Itaipu e que devido as baixas indenizações eram atraídos pelos preços baixos das terras no país vizinho. Porém se de um lado chegaram pequenos produtores por outro chegaram grandes produtores também em busca de terras e hoje num país com um pouco mais que 6 milhões de habitantes há cerca de 1 milhão de brasileiros, destacando-se o departamento do Alto Paranã¹⁵, departamento fronteiro com o Estado Brasileiro do Paraná e especialmente a cidade de Santa Rita que tem 27.235 mil habitantes que fica a cerca de 70 km da fronteira com Foz do Iguaçu no Brasil que além de ser fundada por brasileiros mantém a língua portuguesa como língua falada pela maioria da população.

A presença dos brasileiros num país de grande concentração de terras se torna conflituosa, especialmente daqueles brasileiros que são grandes proprietários de terra num país onde 80% das terras cultivadas estão nas mãos de 1% dos proprietários, e somente 6% cabe aos pequenos produtores¹⁶.

15 O Paraguai está dividido em 17 departamentos e um distrito capital.

16Fonte: Informe Comisión de Verdad y Justicia 2008. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/paraguay/Informe_Comision_Verdad_y_Justicia_Paraguay_Conclusiones_y_Recomendaciones.pdf>

A concentração de terras gera pobreza, pobreza afeta qualidade da permanência dos jovens na escola. Segundo dados publicados no jornal ABC Color¹⁷ entre 2011 e 2012, 55% dos alunos matriculados em escolas rurais do departamento de Alto Paraná abandonaram a escola entre o primeiro e o nono ano de estudo especialmente nas comunidades rurais mais pobres do departamento.

Quanto à província de Misiones na Argentina destaca-se por ser uma região de extração madeireira, de produção de erva mate e fumo e faz parte da região noroeste da Argentina, conhecida como NOA, uma das regiões mais pobres do país, composta pelas províncias de Misiones, Corrientes e Entre Ríos e apesar de ser uma das províncias mais pobres do país tem melhorado seus índices e tem se destacado como destino turístico por seus atrativos que incluem o lado argentino das Cataratas do Iguaçu, as ruínas jesuíticas de San Ignacio e o Salto Moconá.

A região é marcada por conflitos agrários como destaca Bidaseca (2012) no seu livro sobre os sem-terra de Misiones, inclusive destaca-se a presença de brasileiros, especialmente oriundos do estado do Rio Grande do Sul que passam ao país vizinho em busca de terra. Seu trabalho destaca a importância do Movimento Sem-terra de Misiones e o Movimento Agrário Misionero (MAM).

A escolha de duas das escolas, a Escola Básica 393 do assentamento Paraje Nueva Argentina em Wanda e a Escola Básica Augusto Roa Bastos do assentamento Comuneros tem relação com a experiência de dois projetos de extensão realizados nestas comunidades nos últimos três anos e a Escola Estadual Itinerante Sementes do Amanhã foi escolhida pela particularidade de ser uma escola de um acampamento rural da cidade de Matelândia no Oeste do Estado Brasileiro do Paraná.

¹⁷Publicado em: 06 de Set. 2013. Disponível em < <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/interior/hay-55-de-abandono-escolar-en-alto-parana-614872.html>>.

4.1 Escola Básica Augusto Roa Bastos

Ilustração 1: Escola Básica Augusto Roa Bastos



Fonte: Foto tirada durante programa de extensão em 2011

A Escola Básica Augusto Roa Bastos está localizada no assentamento Comuneros, que é a primeira conquista do Movimento Agrário do Paraguai (MOAPA) em 2005 e fica na zona rural da cidade de Minga Guazú a cerca de 40 km da fronteira com o Brasil e na comunidade vivem cerca de 100 famílias, porém a escola do assentamento atende também a crianças de outros assentamentos próximos.

A Escola atende a crianças desde a pré-escola até os anos finais do ensino fundamental e ao menos duas turmas assistem às aulas no pátio externo da escola, o número de horas-aula por ano do país está bem abaixo da média da região com 732 horas-aula por ano, num calendário de 183 dias letivos valor bem abaixo das 800 horas recomendadas pela UNESCO e as 869 horas anuais do calendário escolar da Argentina e Peru, assim como as 800 horas do México e Brasil, ainda assim, no caso das escolas rurais toda vez que chove as aulas são suspensas. Numa conversa com mães da comunidade as mesmas reclamaram da falta de qualidade na educação, uma delas disse que os docentes estão mais preocupados com seus salários que com a formação de seus filhos, outra disse que seus filhos não estão preparados sequer para sair da comunidade. Porém a maioria dos docentes também reclama das condições de trabalho, como exemplo a professora Lilian,

única docente que vive na comunidade, disse que quando uma professora engravida todo o salário que esta recebe durante a licença maternidade é descontado quando a mesma retorna ao trabalho, além disso, não há um período específico para que os professores preparem as aulas, pois os mesmos trabalham oito horas por dia, tempo este que inclui o tempo que necessita para preparar as aulas, que geralmente tem que ser preparadas em casa aos fins de semana. Quanto à formação todos os professores são formados a nível médio em cursos de formação de professores e como os mesmos relataram não há um programa de formação continuada, nem mesmo uma formação específica para lecionar em escolas rurais.

Quando perguntados por que estes professores escolheram trabalhar numa escola rural a maioria disse que esta foi a única possibilidade e quando perguntados se estes permaneceriam nesta escola se tivessem opção os mesmos relataram que não, exceto dois professores que trabalham há mais tempo na escola, uma das quais é moradora da comunidade professores que se envolvem mais com a comunidade.

Isidro Espínola, um dos dirigentes nacionais do (Movimento Agrário do Paraguai) MOAPA destaca que os professores não respeitam a luta que a comunidade teve por conquistar a terra, antes prestam um desserviço quando ensinam os filhos a terem vergonha da luta dos pais e faz que os mesmos desejem viver nas cidades, mas, apesar disso, uma das perguntas feitas aos estudantes é se estes preferiam estudar na cidade e nenhum deles manifesta este desejo ao contrário, alguns já viveram nas periferias de Cidade do Leste e relataram que preferem viver na comunidade.

É perceptível que a maioria dos moradores da comunidade tem um nível muito melhor de vida que a maioria dos moradores pobres de Cidade do Leste, inclusive a maioria tem uma moto que usa como principal transporte e muitos chegam a ter um automóvel e também ao caminhar pela comunidade vemos vastas áreas cultivadas, especialmente com o cultivo de milho e mandioca e cabe destacar que não há tratores na comunidade e o principal instrumento de trabalho é a enxada e ainda assim há uma preocupação política, inclusive de contribuir na luta pela reforma agrária participando de atos políticos em Cidade do Leste e Assunção.

4.2 ESCOLA BÁSICA 393

Ilustração 2: Escola Básica 393



Fonte: Durante a visita durante projeto de extensão em 2011

A Escola Básica 393 fica a cerca de 30 km do centro de Wanda, município com 12.779 habitantes a 50 km de Puerto Iguazú na fronteira com o Brasil e 257 km da cidade de Posadas, capital da província de Misiones.

Wanda é uma colônia de colonização polonesa, mas como toda a região tem importante participação de descendentes de brasileiros, alguns de ascendência alemã e italiana que passaram do Rio Grande do Sul para a o território argentino, vivem a duas ou três gerações do lado argentino, mas que em sua maioria manteve a língua portuguesa, assim como agregaram a língua espanhola, algumas famílias ainda mantêm a língua alemã, mas cabe destacar a presença de paraguaios que atravessam a fronteira em busca de melhores condições de vida.

O assentamento Paraje Nueva Argentina tem cerca de 100 famílias e a escola foi uma conquista da Comunidade, como destaca Lídio Costa, líder do assentamento que antes meus filhos estudavam numa escola a cerca de 8 km e precisavam seguir pela rodovia, o que era muito arriscado. Por esta razão ele decidiu ir à Posadas na sede do governo

provincial, mesmo sozinho e sem conhecer ninguém lá para pedir uma escola na comunidade e como na época não tínhamos a posse da terra tivemos que unir a comunidade e com nosso dinheiro não só doar todo material para a construção, mas também entrar com o terreno até hoje a escola funciona no mesmo local até que o Estado cumpra a promessa de construir uma nova escola, já que até então o Estado entra com o salário dos professores e merenda escolar nos custos da escola.

Ao conversar com os professores percebemos que mesmo nenhum deles pertencendo a comunidade eles gostam de trabalhar nela, como relatou uma professora diz que não ter escolhido trabalhar na escola da comunidade, mas que hoje não pretende sair e prefere trabalhar lá pelo respeito que os alunos têm com os professores e pelo apoio que os pais dão algo que segundo ela já não se encontra na cidade. As outras duas professoras disseram o mesmo e ao perguntarmos sobre a participação da comunidade na escola a diretora relatou sempre há reuniões propostas pela própria comunidade e que os pais participam. Outra pergunta feita foi quanto à formação dos professores e toda a professora tem formação secundária ou curso formação de professores também conhecidos como normal, mas também relataram que tem acesso a programas de formação continuada e quanto a carga horária as professoras trabalham oito horas diárias, exceto uma delas que trabalha em meio período e viaja 120 km todos os dias desde Puerto Esperanza até a escola e nenhuma delas tem um tempo separado para preparar aulas na carga horária.

A maioria dos alunos no contra turno ajuda seus pais na lavoura e a maioria das famílias cultiva fumo, erva mate e em alguns casos mandioca ou milho e há algumas famílias numerosas, mas não há pobreza extrema na comunidade, pelo contrário a maior parte das famílias tem um automóvel ou ao menos uma moto e os alunos relataram que gostam de ajudar os pais e quanto à escola o ponto negativo que muitos alunos relataram foi quanto a querer um banheiro melhor também cabe destacar que algumas disciplinas não são ofertadas como língua estrangeira e educação física.

Nas primeiras visitas feitas a esta comunidade em 2011, algumas famílias relatavam a impossibilidade de mandar seus filhos estudar após concluírem o ensino fundamental na cidade, pois a escola da comunidade não oferece este nível de ensino e não há transporte escolar gratuito e a maioria dos estudantes que prosseguem os estudos acabam tendo

que viver numa Escola da Família Agrícola (EFA), porém estas entidades não são públicas e embora tenham subsídios do Estado ainda assim necessitam cobrar mensalidades para sobreviver e especialmente as famílias mais numerosas relatavam que não podiam arcar com estes custos, sendo assim seus filhos não podiam prosseguir os estudos. Nas últimas entrevistas estas famílias dizem que agora recebem um subsídio no valor de 700 pesos (cerca de US\$ 81) além do valor que cada família recebe do programa nacional de transferência de renda criado pelo presidente Nestor Kirchner “asignación universal por hijos” que contribui na manutenção de seus filhos na escola e no próximo ano pela primeira vez será ofertado o primeiro ano do ensino médio (secundária).

4.3 ESCOLA ESTADUAL ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ

Ilustração 3: Escola Estadual Itinerante Sementes do Amanhã



Fonte: foto tirada visita de campo em outubro de 2014

A Escola Estadual Itinerante Sementes do Amanhã faz parte de uma experiência que se iniciou no Rio Grande do Sul na década de 90 como uma demanda do Movimento dos Trabalhadores sem Terra de garantir educação às crianças que tinham os pais na luta pela terra em acampamentos rurais e o lema do movimento é educação um direito de todos e um dever do Estado.

Localizada no acampamento Chico Mendes, que hoje tem cerca de 90 famílias e foi formado em 2004, ainda no município de Diamante do Oeste. Desde junho do mesmo ano o acampamento se encontra no município de Matelândia a 13 km do centro da cidade e a 85 km da cidade de Foz do Iguaçu e conta com turmas de ensino infantil e primário, que são ministradas por professores ligados da própria comunidade e turmas de 6º ao 9º ano que são ministradas por professores contratados pelo Estado.

Quanto à estrutura da escola ela é feita de 6 salas de madeirite e mais dois espaços, um onde funciona a secretária e a sala dos professores e o segundo onde funciona a biblioteca, embora a estrutura esteja desgastada o que foi relatado por vários alunos há um cuidado e a biblioteca está enfeitada e tem um acervo bastante rico. Os professores dos primeiros anos em sua maioria têm formação superior, graças aos convênios entre universidades públicas e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que é resultado da luta do MST por uma educação de qualidade, estes professores são contratados por um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) e uma cooperativa, recebem um salário menor que os demais professores, mas uma destas professoras relatou que é grata pela oportunidade de se formar em uma universidade e atribui este fato ao papel que o MST dá à educação e disse que pretende seguir os estudos e pretende fazer uma especialização, além disso, muitos professores ligados ao movimento relataram que há encontros de formação. Os professores de 6º ao 9º ano são professores temporários pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que faz com que haja um alto grau de rotatividade, dos quatro professores que entrevistados dois não pretendem renovar o contrato para o próximo ano e estes relataram que acabaram pegando estas aulas por falta de opção.

A escola trabalha um plano pedagógico que para além do espaço de aprendizado na sala de aula se preocupa com outros espaços formativos, mas enfrenta problemas que vai desde a falta de estrutura até a falta de material didático e alguns professores relataram que havia uma preocupação maior com o apoio às escolas Itinerantes durante o governo anterior de Roberto Requião.

Alguns dos jovens da comunidade buscam trabalho temporário fora, pois diferentemente das outras duas comunidades estudadas aqui se trata de um acampamento e não de um

assentamento, sendo assim, as famílias não tem ainda sua área de produção definida e a necessidade de trabalhar fora afasta alguns adolescentes da escola. Mesmo assim, quando perguntados se preferiam estudar na escola urbana a maioria disse que não, relataram o estranhamento que aqueles que cursam o ensino médio fora da comunidade algumas vezes sofrem, uma vez que ainda não se tem a oferta desta modalidade na comunidade o que deverá acontecer a partir do próximo ano.

Dentre todas as escolas visitadas há falta de estrutura básica, falta de uma política por parte do Estado de formação e valorização do professor, mas acima de tudo há uma preocupação e uma valorização do espaço da escola pela comunidade e acima de tudo, mesmo quando duas turmas estão dividindo o pátio de uma escola ou quando se quer tem um há um banheiro digno estes não deixam de lutar por melhores condições, isso se passou nas manifestações que a Escola Itinerante fez por melhor estrutura ou quando os pais da Escola Básica 393 tiram de reúnem para melhorar as condições da escola ou ainda quando mesmo dividindo um espaço comum sem as mínimas condições de manter a atenção estes alunos não desistem e a maior parte deles seguem para o ensino médio que é oferecido fora da comunidade e mais que isso, como movimento social continuam a luta por educação como direito e dever do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campesinato no Paraguai, na Argentina e no Brasil vive um momento de descenso, especialmente populacional, pois com exceção do Paraguai, onde quase metade da população ainda vive no campo. Na Argentina e no Brasil menos de 15% da população vive no campo, o que conseqüentemente faz com que o pequeno produtor tenha cada vez menos peso político, além disso, a agricultura familiar não tem sido pensada como um modelo de produção em nossos países, pelo contrário é o modelo de produção agrícola está baseado na grande propriedade, na exportação e na monocultura e a tendência de concentração de terra tem se ampliado com o impulso da demanda internacional por produtos agrícolas como soja e cana-de-açúcar para a produção de etanol com destaque para a expansão das grandes empresas nacionais ou estrangeiras.

Quando dizemos que o camponês está em descenso falamos do pequeno proprietário familiar, dos trabalhadores sem-terra e dos povos originários que vivem no espaço rural e tem relação com este espaço, já que embora o agronegócio dependa do espaço rural, o empresário agrícola em geral não vive nele e mesmo ao pensar em políticas para este espaço, o faz segundo as suas necessidades e podemos destacar as políticas educacionais, onde que o foco quando se faz necessário pensar numa escola para o espaço rural esta é de uma escola voltada às necessidades de mão de obra do agronegócio, por exemplo, as escolas agrícolas que se preocupam com um ensino voltado para as necessidades de produção em escala e na maioria das vezes não se respeitam as tradições camponesas. Porém cabe aqui destacar que pela lógica de produção em escala tende à mecanização e por sua vez requer cada vez menos mão de obra ao mesmo tempo em que concentra a posse da terra nas mãos de poucos e como consequência disso cada vez menos pessoas vivem no campo.

A relação do grande empresário rural e a terra é uma relação de negócios e não uma relação social como tende a ser a relação que camponês tem com a terra, é justamente aí que o Estado deve entrar através de políticas públicas na perspectiva de Estado Social com o objetivo de minimizar a perspectiva individualista e monopolista do capital, pois sem isso se torna impossível dar melhores condições de vida aos camponeses. Para manter dignamente o homem no campo é preciso baseado na própria história do campesinato em nossos países repensar o espaço rural como um espaço de cidadania

para o pequeno produtor.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANTONIO, Clésio Acilino, LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno CEDES, Campinas, v 27, n. 72 p. . 177-195, maio/ago. 2007

ASCOLANI, Adrián. La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916 -1932). Revista Teias, v. 14, n. 28, p. 309-324, Ago. 2012.

ALVES, Ednalva F. Santana e SANTOS, Claudio Eduardo Félix. A política de educação do campo em alguns documentos oficiais. Revista Entrelaçado UFRB, v. 2, n. 6, p. 1-12, set. 2012.

BRUMAT, María Rosa. Políticas Educativas en educación rural y formación de maestros en Argentina (2004-2009). Políticas Educativas, v. 3, n. 2. 2010.

CENTRO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Transferencia educativa hacia las provincias en los años '90: un estudio comparado. Buenos Aires, 2001.

DEMELENNE, Dominique. Estudio sobre la población rural en Paraguay. In: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Perú. Ed. UNE, Santiago, FAO UNESCO, 2004.

DIETZ, Circe Inês. FRONTEIRA CONTEMPORÂNEA DE ARGENTINA E BRASIL: Dinâmica territorial das províncias de Misiones/Corrientes e Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em: <http://redcidir.org/multimedia/pdf/trabajos_seleccionados/Secci%C3%B3n_Políticas_Gestion_y_Developmento/1/FCdeAB.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1997.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica Castanha. O Campo da Educação do Campo. In: _____; JESUS, Sônia M. S. A. Por Uma educação no Campo: Contribuições para um Projeto de Educação do Campo, V.5. Brasília: ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In:

SADER, Emir (org.) 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo : Boitempo, 2013.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica. 5. Ed. São Paulo: Globo. 2006

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEOGHEGAN, Verónica Serafini. A 25 años de la dictadura stronista: Avances importantes, pero lentos y dolorosos en la inclusión social. Revista Debate, v.1, p. 22-27, fev. 2014.

GERMANI, Giomar Inez. Expropriados, Terra e água: o conflito de Itaipu. Salvador: 2ª Ed. EDUFBA/ULBRA, 2003

FOGEL, Ramón. Tierra y democracia. La lucha de los campesinos paraguayos. Revista Nueva Sociedad, 1988. Disponível em: < http://www.nuso.org/upload/articulos/1673_1.pdf >. Acessado em: 11 de junho 2014.

GREJO, Camila Bueno. Carlos Octavio Bunge e José Ingenieros: entre o científico eo político. Pensamento racial e identidade nacional na Argentina (1880-1920). SciELO-Ed. UNESP, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva campo-cidade e de gênero. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acessado em: 04 de maio de 2014.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Porto Alegre: L&PM, 2013.

LEITE, Sylvia Helena T. de Almeida. Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas: a caricatura na literatura paulista 1900-1920. São Paulo: Unesp, 1996.

MARIÁTEGUI, José Carlos. 7 Ensayos De Interpretación De La Realidad Peruana Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo, Boitempo. 2008

MEZA, Lilian. Población Rural El Paraguay de hoy: una mirada al campo. 2013 Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya. Disponível em: < <http://www.cadep.org.py/uploads/2013/08/Poblacion-rural-LilianMeza.pdf> >. Acessado em: 12 de junho de 2014.

MOLINIER, Lila. La política económica del nuevo gobierno de alianza en el Paraguay. Vie Economique. V. 1, n. 3. jan. 2010. Disponível em: < http://www.eve.coop/mw-contenu/revues/4/37/RVE_vol1_no3_ParaguayES.pdf >. Acessado em: 25 de outubro de 2014.

NERI, Marcelo; CARVALHAES, L.; MONTE, Samanta dos Reis Sacramento. Superação

da pobreza e a nova classe média no campo. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.

ODRIOZOLA, Jaime Collazo. El dictador Francia y la sociedad paraguaya. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28100705>> ISSN 1870-0365 Acessado em: 17 de abril de 2014.

OLEA, Mariana. Ruralidad y educación en argentina: Instituciones, políticas e programas. In: VI Congreso del CEISAL “Independências, dependências, interdependências”. Universidade de Toulouse Le Mirail, Francia. 2010.

PASTORE, Carlos. La lucha por la Tierra en Paraguay. Montevideo: Antequera, 1972.

RAMAL, Camila. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: X Jornada do HISTEDBR, Vitória da Conquista, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. O Povo Brasileiro: A Formação do Sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Documents/Downloads/46439-55789-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SANTOS, Fabio Luís Barbosa. A deposição do presidente Fernando Lugo no Paraguai. Revista O Olho da História, Salvador, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n19/artigos/fabio.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

SARMIENTO, Domingos Faustino. FACUNDO: Civilización y barbarie. Buenos Aires: Elaleph.Com, 1999.

SASIAIN, Efraín Alegre; POZZO, Aníbal. Tierra en Paraguay 1947-2007: 60 años de la entrega del patrimonio nacional Stroessner y el Partido Colorado. Assunção: Arandura editorial, 2008.

SILVA, Ricardo Oliveira da. A questão agrária brasileira em debate (1958-1964): as perspectivas de Caio Prado Júnior e Alberto Passos Guimarães. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Documents/Downloads/Ricardo.pdf>> . Acesso em: 24 Nov. 2014

STÉDILE, João Pedro. A luta pela reforma agrária: os desafios de toda sociedade. Revista Adusp, 1997. Disponível em: < <http://www.adusp.org.br/files/revistas/10/r10a05.pdf> >. Acessado em: 20 de maio 2014.

VÁZQUEZ, Natividad Gregória Romano. Educación en Paraguay. Desarrollo 1811-1931. Assunção: Don Bosco, 2008.

VILABOY, Sergio Guerra. El Paraguay de Francia. Revista Critica y Utopia. Buenos Aires,

1981 número 5, Pág. 93-135 ISSN 0325-9676. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro5/VILABOY.pdf>> Acessado em: 01 de maio de 2014.

VOMERO, Maria Fernanda. A voz do campo. Revista Educação, n, 207. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/artigo318118-1.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2014