



ARTIGO

DOI: 10.5216/rppoi.v21.74612

EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: ORIENTAÇÕES DO IICA

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: IICA GUIDELINES

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: DIRECTRICES DEL IICA

Fernanda de Aragão Mikolaiczky¹ - <https://orcid.org/0000-0003-4292-2356>

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar a concepção educacional para as áreas rurais brasileiras, a partir dos anos 2000, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), bem como, os pressupostos filosóficos e pedagógicos contidos nessa concepção. Utilizou-se para tal, a pesquisa de base documental, considerando os documentos do Instituto como fontes primárias do objeto de pesquisa e, guiada pelo Método do Materialismo Histórico Dialético, procurou-se pensar dialeticamente as contradições que orientaram a problemática de pesquisa: Qual a concepção educacional para as áreas rurais brasileiras, a partir dos anos 2000, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA)? O desenvolvimento da pesquisa desvelou que o Instituto é guiado por uma concepção de “educação para o desenvolvimento sustentável”, ancorada na capacitação e forjada e engendrada em parceria com a UNESCO. É uma concepção de educação para as áreas rurais, que visa a manutenção e a reprodução do capitalismo nesses espaços, de avanço do agronegócio e de reconcentração de terras, bem como, de reprodução da força de trabalho sob condições de total precarização.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável. Educação. Organizações Internacionais.

Abstract

The aim of this article is to identify and analyze the Inter-American Institute for Cooperation on Agriculture's (IICA) concept of education for rural areas in Brazil from the 2000s onwards, as well as the philosophical and pedagogical assumptions contained in this concept. Documentary-based research was used, considering the Institute's documents as the primary sources of the research object and, guided by the Dialectical Historical Materialism Method, we tried to dialectically think about the contradictions that guided the research problem: What is the Inter-American Institute for Cooperation

¹Universidade Estadual do Centro-Oeste; Programa de Pós-Graduação em Educação - E-mail: fernandamikolaiczky@hotmail.com

on Agriculture's (IICA) educational concept for Brazilian rural areas from the 2000s onwards? The research revealed that the Institute is guided by a concept of "education for sustainable development", anchored in training and forged in partnership with UNESCO. It is a concept of education for rural areas, aimed at maintaining and reproducing capitalism in these spaces, the advance of agribusiness and the reconcentration of land, as well as the reproduction of the workforce under conditions of total precariousness.

Keywords: Sustainable Development. Education. International Organizations.

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar y analizar el concepto de educación para el medio rural del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en Brasil a partir de la década de 2000, así como los supuestos filosóficos y pedagógicos contenidos en dicho concepto. Se utilizó la investigación documental, considerando los documentos del Instituto como fuentes primarias del objeto de investigación y, guiados por el Método del Materialismo Histórico Dialéctico, se buscó pensar dialécticamente las contradicciones que orientaron el problema de investigación: ¿Cuál es la concepción de educación para el medio rural en Brasil del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) a partir de la década de 2000? La investigación reveló que el Instituto se guía por un concepto de "educación para el desarrollo sostenible", anclado en la formación y forjado en colaboración con la UNESCO. Se trata de un concepto de educación para el medio rural que pretende mantener y reproducir el capitalismo en estos espacios, con el avance del agronegocio y la reconcentración de la tierra, así como la reproducción de la fuerza de trabajo en condiciones de total precariedad.

Palabras clave: Desarrollo Sostenible. Educación. Organizaciones Internacionales.

Data de submissão: 09/08/2023

Data de aceite: 14/10/2023

Considerações Iniciais

Este artigo tem como objetivo socializar parte dos resultados de pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação², no qual, foi identificada e analisada a concepção educacional para as áreas rurais brasileiras, a partir dos anos 2000, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), bem como, os

pressupostos filosóficos e pedagógicos contidos nessa concepção.

Considerando o contexto político e ideológico de engendramento e disseminação de orientações de Organizações Internacionais para a educação nas áreas rurais, em específico no Brasil, com a legitimidade de promover desenvolvimento econômico e social nessas áreas, a pesquisa orientou-se no sentido de responder a seguinte problemática: Qual a concepção educacional para as áreas rurais brasileiras, a partir dos anos 2000, do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA)? A especificidade da pesquisa foi estudar o IICA, pois este Instituto, desde 1964, presta Cooperação Técnica ao Brasil e atua vigorosamente no campo educacional (Mikolaiczuk, 2016).

² MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. *Educação como estratégia política e social para o desenvolvimento do meio rural brasileiro*: as matrizes conceituais e ideológicas do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). 2016. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava.

Criada em 1942, enquanto uma Organização Internacional vinculada à Organização dos Estados Americanos (OEA) e especializada em agricultura, o IICA materializa sua estratégia de construção de um consenso na América Latina e Caribe em torno da concepção de um modelo de Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial, voltado para a manutenção e reprodução do capital, *também* por meio da educação (escolar e não escolar).

Compreendida como o remédio para todos os problemas econômicos e sociais do meio rural brasileiro, a educação *iicaiana* tem como objetivos, “aliviar a pobreza” de um lado e do outro, garantir a “sustentabilidade” capitalista. Ambos os discursos do Instituto revelam, por meio dos seus *slogans*, a estratégia delegada à educação: de constituir-se na Panaceia de um “novo espaço rural”, no Brasil e na América Latina e Caribe.

A pesquisa desenvolvida desvelou a existência de uma proposta de educação *iicaiana* especificamente voltada para o desenvolvimento sustentável, cujas raízes históricas estão assentadas no seio de Organizações Internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse sentido, foi possível estabelecer relações entre as concepções da UNESCO, pertencente a Organização das Nações Unidas (ONU), sobre uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável e as elaborações que foram sendo construídas no interior do IICA, pertencente a OEA.

Metodologia

Compreendendo que a realidade se apresenta diante de nós, sujeitos, como um “[...] claro-escuro de verdade e engano” (Kosik, 2002, p. 15) e que sua unidade dialética, essência e aparência, necessita ser mediatizada por meio de uma metodologia, que segundo Ciavatta (2001, p. 129), “[...] é a capacidade organizada de pensar a realidade

no seu momento histórico”, optou-se na pesquisa desenvolvida, teórica e metodologicamente, pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD).

O MHD é um método de interpretação da realidade desenvolvido por Karl Marx, por isso, também chamado de método marxiano e/ou marxista. É materialista porque tem na realidade objetiva seu objeto de investigação e procura compreender a relação sujeito-objeto, ou seja, como os homens organizam-se em sociedade para a produção e a reprodução da vida. É histórico porque considera na interpretação da realidade a produção do ser social em sociedade, no decorrer dos processos de hominização e humanização, por isso, possibilita a análise diacrônica e sincrônica a partir de uma categoria ontológica: o trabalho, que segundo Pires (1997, p. 90-91), é “A forma histórica de produzir a humanidade [...]”. É dialético porque supera por incorporação a lógica formal (é ou não é) da interpretação da realidade, admitindo a contradição como categoria fundante (é e não é ao mesmo tempo) e por isso, diz-se, que a interpretação da realidade a partir do Método de Marx segue sempre um “desvio” na análise (Ciavatta, 2001; Kosik, 2002; Marx, 2011; Marx, 2013; Netto, 2011; Oliveira, 2001a; Pires, 1997).

Partindo da escolha do método, a pesquisa – de base documental – foi desenvolvida inicialmente com base em fontes primárias: documentos produzidos pelo IICA e UNESCO. No entanto, compreendendo que os documentos do Instituto eram registros históricos de relações concretas e compunham a base empírica da pesquisa, constituía-se tarefa da presente pesquisadora fazer as devidas mediações, utilizando para tal, fontes secundárias. Estas foram as referências teóricas (as abstrações mais gerais e universais do conhecimento), utilizadas para elucidar as especificidades históricas das categorias que emergiram da análise documental, ou seja, elas viabilizaram

a produção do conhecimento a partir dos dados coletados no momento da investigação e auxiliaram a pesquisadora a responder as problemáticas da pesquisa no momento da exposição (Ciavatta, 2001; Evangelista, 2012).

Educação para o Desenvolvimento Sustentável: a influência do pensamento da UNESCO no IICA e/ou a confluência de propostas?

A concepção de desenvolvimento para as áreas rurais, que o IICA utiliza em seus Projetos de Cooperação Técnica (PCT) com o Brasil, a partir dos anos 2000, é o Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial. Inicialmente, questiona-se, como essa proposta *iicaiana* de desenvolvimento é amplamente divulgada, incorporada e legitimada em nível local, regional e nacional, contribuindo para a construção de um consenso sobre desenvolvimento nas áreas rurais? Compreende-se que a resposta para este questionamento está na educação, na relação de ensino-aprendizagem realizada nos espaços considerados formais, não-formais e informais de educação.

Neste artigo, compreende-se que a educação coincide com a existência da humanidade, pois é um processo social mediado pela categoria fundante do ser social: o trabalho em seu sentido ontológico, a protoforma do ser social. Em um nível ainda particular e rudimentar do processo de hominização, na relação com a natureza, o homem age teleologicamente e o processo de objetivação materializa a prévia-ideação, tornando a subjetividade objetivada. Com o passar do tempo, na relação com a natureza e com os outros homens, o homem age orientado por meio de um repertório socializado de objetivações humanas, acumuladas ao longo do processo histórico de humanização. O ser social, ao produzir sua existência, por meio do trabalho, produz também a existência da humanidade, que

com o passar do tempo histórico é produzida nas gerações mais novas, pelas gerações mais velhas. Portanto, compreendemos que a educação é o processo social de ensino-aprendizagem pelo qual as gerações mais novas são inseridas no processo de humanização (Lessa, 1996; Saviani, 1991).

Como categoria universal, Saviani (1991, p. 13), define a educação e/ou o trabalho educativo como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Com a complexificação da sociedade e das instituições sociais, o trabalho educativo, no Século XIX, vai sendo institucionalizado, normatizado e generalizado, adquirindo um caráter negativo no modelo de sociabilidade capitalista, na medida em que produz em cada indivíduo, de forma coletiva, a reificação da subjetividade humana, por meio de um ato educativo diferenciado e classista (Marx, 2013; Saviani, 1994).

O processo de reificação está ligado diretamente ao caráter fetichista da mercadoria na sociedade capitalista, pois todos os processos de objetivação humana adquirem um caráter de coisificação, mercantilizando as relações sociais entre os produtores e entre o produtor e seu produto, assim como, exaltando-se o produto em relação ao produtor. Nesse processo de sociabilidade capitalista, reificador e fetichista, o trabalho em seu sentido ontológico adquire uma expressão negativa, na medida em que o trabalho torna-se “força produtiva do capital”, “essência subjetiva da propriedade privada” e “potência estranha” ao trabalhador. O caráter contraditório do trabalho, portanto, apresenta-se, ora como potência universal de riqueza, ora como potência universal de miséria (Manacorda, 1991; Marx, 2011; Marx, 2013).

Nesse ponto histórico da evolução humana, todo processo de humanização e/ou todo ato educativo é socialmente mercantilizado pelas relações capitalistas. E é

nesse ponto histórico, no final dos anos 1990 e início do Século XXI, que o IICA adentra no cenário educacional brasileiro das áreas rurais, com uma proposta de educação para o desenvolvimento sustentável. A educação é vista como elemento decisivo para o desenvolvimento econômico das áreas rurais, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH³), assim como insumo imprescindível para a sustentabilidade (IICA, 2005c; UNESCO, 2005).

Mas quando são engendradas, em nível global, as orientações sobre uma educação especificamente voltada para o desenvolvimento sustentável e que dão sustentação teórica e metodológica para o IICA?

A partir do Relatório Brundtland (1987), a categoria desenvolvimento sustentável ganha espaço nas discussões da política internacional, principalmente no interior de Organizações Internacionais. As Conferências organizadas pela ONU, a partir desse Relatório, priorizaram discutir que medidas seriam adotadas, pelos Estados Nacionais, para o objetivo comum, que era alcançar o desenvolvimento sustentável, este, definido como o desenvolvimento que

³ Essa medida foi criada pela ONU, no ano de 1990. O IDH pode ser considerado um marco para a elaboração e implementação de políticas em nível global. O índice tem como proposta mudar o foco do caráter quantitativo das medições de pobreza e riqueza, puramente economicistas, e deslocar o foco para o caráter qualitativo das medições, centrado no desenvolvimento da pessoa. Nota-se aqui, um movimento de deslocamento puramente discursivo, pois a tendência do capital nesse momento, de reestruturação pós-crise dos anos 1960, é “humanizar” as relações de mercado, incidindo esse deslocamento, nas políticas públicas dos Estados Nacionais. O IDH passou a dividir o mundo em países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, de acordo com três dimensões a serem medidas e/ou quantificadas: primeira, a longevidade e/ou expectativa de vida; segunda, o índice de educação e/ou acesso ao conhecimento; e, terceira, a renda e/ou Produto Interno Bruto (PIB) por pessoa. Essa nova medição impactou profundamente a educação, que passou a ser considerada um “capital humano” decisivo para o desenvolvimento econômico (IICA, 2005c).

procura “[...] atender às necessidades e aspirações do presente sem comprometer a possibilidade de atendê-las no futuro” (CMMAD, 1991, p. 44).

Em 2002, na África do Sul, a ONU realizou a Conferência de Joanesburgo, também conhecida como Cúpula de Joanesburgo, Cúpula da Terra II e/ou Rio + 10. Nessa Conferência, reafirmaram-se os compromissos para atingir o desenvolvimento sustentável, firmados em 1992, na Conferência Rio 92, por meio da “Agenda 21” e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (UNESCO, 2005).

Reafirmaram-se os compromissos com o desenvolvimento sustentável por meio da Resolução n° 57/254⁴, que instituiu a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), a realizar-se no período de 2005 a 2014. O plano internacional de implementação da DEDS ficou como responsabilidade da UNESCO. Segundo a Agência,

O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de *comportamento* que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (UNESCO, 2005, p. 17, *grifo nosso*).

A educação, portanto, é condição imprescindível para promover valores, atitudes, capacidades, habilidades e comportamentos que o desenvolvimento sustentável necessita, ou seja, é o capital humano como variante fundamental do processo.

No documento da DEDS (UNESCO, 2005), a educação é compreendida como “educação vitalícia”, ou seja, um aprendizado que ocorre ao longo da

⁴ “A resolução foi adotada porque as Nações Unidas viram a educação como a chave – condição *sine qua non* – para o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005, p. 37).

vida, “desde a primeira infância até a idade adulta”, nos espaços formais, não-formais e informais⁵, assim como nos níveis local (subnacional), nacional, regional e internacional, pois a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) pressupõe, para sua realização, que um conjunto de parcerias possam formar uma rede de responsabilidades compartilhadas, que não necessariamente ocorre somente no interior da escola (UNESCO, 2005).

A ideia de uma “educação ao longo de toda a vida” está presente nas formulações da UNESCO, desde 1996, quando Jacques Delors escreveu o relatório sobre a educação para o Século XXI, mais conhecido como “Educação um tesouro a descobrir”. A compreensão de “uma educação permanente⁶” está ligada aos

⁵ A educação escolar, como trabalho educativo institucionalizado, normatizado e generalizado no modo de produção capitalista, constitui-se na forma dominante de ensino-aprendizagem no Século XXI. Esta educação é considerada formal, pois realiza-se em escolas e universidades e estrutura-se por meio de um programa curricular hierarquizado, burocrático e sequencial. Os sistemas de educação, público e privado, são espaços formais de educação, assim como todo processo de ensino-aprendizagem realizado fora da estrutura escolar é considerado não-formal e/ou educação não-formal e ocorre nas ONG, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos, na mídia, no trabalho e nas associações comunitárias, bem como, aquela realizada de forma espontânea, ao longo de toda a vida, é a chamada educação informal (GADOTTI, 2005; UNESCO, 2005). Sobre os conceitos de educação formal, não-formal e informal, Gohn (2006, p. 28, *grifo nosso*), considera “[...] que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a *educação formal* é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a *informal* como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a *educação não-formal* é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

⁶ De acordo com Hidalgo (2005, p. 02), “O conceito de educação permanente consiste em um plano de

processos de flexibilização da produção e circulação de mercadorias no capitalismo, após sua reestruturação nos anos 1980-1990. O modelo *just in time* é transferido da administração da produção para a administração da educação e o regime de acumulação *toyotista* invade a educação, tornando-a enxuta e sob encomenda do capital. A ideia é que a educação não seja “transmitida em blocos”, num único período da vida do trabalhador, pois as transformações constantes do “mundo do trabalho” exigem que a educação seja ministrada ao longo de toda a vida, em todos os espaços de aprendizagem, que não somente nas escolas. Aprende-se, portanto, o tempo todo, em todos os lugares (Antunes, 2008; Delors, 1998; Hidalgo, 2005).

A concepção de “educação vitalícia” da UNESCO, presente tanto no Relatório de 1996 e reafirmada no Relatório de 2005, vincula-se a uma estratégia pós-moderna de retirada da educação da esfera da qualificação para uma noção de formação de “competências evolutivas” e “capacidades de adaptação”, flexíveis e condizentes com as rápidas mudanças no “mundo do trabalho” e da dita “sociedade da informação” (Antunes, 2008; Delors, 1998; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; UNESCO, 2005).

Pode-se afirmar, que com essa nova categoria, de “educação vitalícia”, os processos de ensino-aprendizagem, nos espaços formais de educação, foram sendo vulgarizados por um discurso que evocou o fim das metanarrativas, como capacidades

reformulação que tem como parâmetro e alvo concepções de sociedade – com o desenvolvimento da noção de Rede Social – e educação, que subjazem no conjunto do *corpus* teórico produzido pela UNESCO a partir do final da década de 1960, constituindo hoje um dos principais referenciais para a reorganização dos sistemas de ensino nos diversos países, formulações que, apesar de divergências com as diretrizes do Banco Mundial, formam um conjunto de princípios e mecanismos de um processo crescente de transferência dos encargos do Estado com políticas públicas para as organizações sociais, via desenvolvimento do terceiro setor”.

explicativas sobre a realidade, incidindo sobre a premissa da (in)capacidade dos conhecimentos científicos ensinados nas escolas, fazerem frente às necessidades da sociedade dita “pós-industrial” do final do Século XX. A única metanarrativa que trinfou na pós-modernidade, mas que não se assume como tal, é o neoliberalismo, “o apanágio da direita”, que consolidou no campo da educação os “pilares” da sociabilidade capitalista da reificação dos produtores e da humanização dos produtos (Sanfelice, 2003).

A bandeira neoliberal da (in)capacidade dos conhecimentos científicos ensinados nas escolas, cedeu lugar aos saberes, às competências, às capacidades, às habilidades, aos comportamentos e aos valores que incorporam a lógica mercadológica, imposta às políticas sociais e educacionais no Século XXI. A educação pública tomou para si a função de formar os recursos humanos requeridos pelo mercado flexível e a categoria de “educação ao longo de toda a vida” coroou os espaços não-formais e informais de educação (Antunes, 2008; Delors, 1998; Sanfelice, 2003; Shiroma; Moraes; Olinda, 2011).

A ideia de que uma “[...] educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se, então, uma dimensão da própria vida” (Delors, 1998, p. 117) soa poeticamente, no entanto, não nos deixemos levar pelo “canto da sereia”. O tempo e o espaço, sofreram sim mudanças nas suas unidades qualitativas, pois, com o processo de “desterritorialização” da produção e circulação de mercadorias, o tempo e o espaço parecem ter encolhidos, quando na essência, o que acontece, é que o capital transforma pouco a pouco todo o tempo de vida das relações sociais em tempo de trabalho, necessário e excedente (Marx 2013; Mézáros, 2007; Netto; Braz, 2012).

Complementando a categoria da “educação vitalícia”, a “educação para o desenvolvimento sustentável” possui *sete características* principais enunciadas no

documento da DEDES e que contribuem para “enriquecer” o caráter ideológico da proposta da UNESCO, para o período compreendido entre 2005 a 2014. São elas: 1^a) é interdisciplinar e holística, ou seja, está presente em todo o currículo escolar e não se caracteriza como uma disciplina isolada⁷, mas sim, um tema transversal; 2^a) visa a aquisição de valores⁸ e princípios fundamentados no desenvolvimento sustentável; 3^a) desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de solucionar problemas, ou seja, a capacidade de ser resiliente; 4^a) recorre a múltiplos métodos de ensino-aprendizagem, em que o ensino não é somente “transmitir”, mas “adquirir” conhecimentos, ou seja, a ideia é que alunos e professores estão no mesmo patamar do processo de ensino-aprendizagem, na busca pelo conhecimento; 5^a) participação dos alunos na tomada de decisões sobre como querem aprender; 6^a) as aprendizagens são aplicáveis na vida pessoal e profissional; e, 7^a) a educação torna-se localmente relevante, pois o significado é viabilizado utilizando-se a linguagem do aluno (UNESCO, 2005).

Observa-se, que essas características da EDS acompanham as transformações dos processos produtivos da acumulação flexível do capital e que segundo Antunes (2008, p. 28), “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, incidindo também, sobre a flexibilização da educação do trabalhador

⁷ Nesta questão, o documento sinaliza que a educação para o desenvolvimento sustentável não se constitui em uma disciplina isolada, como por exemplo, a Educação Ambiental. A EDS é uma proposta mais ampla, que engloba a Educação ambiental, mas que não se encerra nesta. Esta diferença faz-se importante nesta pesquisa, pois as propostas do IICA situam-se na concepção mais ampla de educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005).

⁸ Os valores mencionados no documento centram-se no respeito e incluem: o respeito pela dignidade e pelos direitos humanos; o respeito pela responsabilidade intergeracional; o respeito pelo Planeta Terra; e, o respeito pela diversidade (UNESCO, 2005).

polivalente. Saber resolver problemas, saber tomar decisões mesmo em situações adversas e saber aplicar o que se aprendeu são características da EDS que são constantemente solicitadas pelos departamentos de recursos humanos das empresas (UNESCO, 2005).

A DEDS ainda dá orientações aos Estados Nacionais sobre a importância de revisar as metodologias de ensino-aprendizagem, os cursos de formação de professores⁹ e, também, os modelos de avaliação da educação formal, pois segundo a UNESCO (2005, p. 57), fundamental é “[...] fomentar as competências necessárias para aprender durante toda a vida” por meio de currículos que tenham como conteúdos específicos, o contexto local dos alunos. Comparativamente, o âmbito local, enaltecido nas políticas de desenvolvimento rural, também é supervalorizado nas políticas educacionais, uma vez que “pensar globalmente e agir localmente” são postulados que reafirmam a “esperança” nas pequenas reformas instituídas no nível da “pequena política”, sem discutir a condição macro, da “grande política” que atualmente é o capital.

Mas e o IICA? Em que momento a sua atuação se aproxima com as orientações do documento da DEDS, elaborado pela UNESCO? Para a implementação da DEDS,

⁹ Segundo a UNESCO (2005, p. 57), a formação de professores deve centrar-se numa formação que “[...] os prepare para processos de aprendizagem ativos/interativos, em vez de transferência unilateral de conhecimento”. Existe implícita, nessa nova abordagem de formação, uma desqualificação da função social do professor, do ato de ensinar. A máxima de que “o professor não ensina, desperta interesse” é tema recorrente nas orientações educacionais de Organizações Internacionais, que procuram ver na figura do professor, um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Triches (2010, p. 152, *grifo nosso*), sobre as orientações da UNESCO, “[...] o professor ideal deve ser autônomo e *facilitador da aprendizagem – secundarizando-se o ensino*”.

a UNESCO sugeriu que *sete estratégias*¹⁰ fossem adotadas pelos Estados Nacionais para atingir o objetivo global que é “[...] integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p. 17). Em uma dessas estratégias está a concepção teórica e metodológica de educação para o desenvolvimento sustentável do IICA.

As sete estratégias da UNESCO para a DEDS são: 1^a) a Promoção e a Projeção¹¹; 2^a) a Consulta e a Apropriação¹²; 3^a) as Parcerias e as Redes¹³; 4^a) a Pesquisa e a Inovação¹⁴; 5^a) as TIC¹⁵; 6^a) o

¹⁰ Segundo a UNESCO (2005, p. 20), “As estratégias assegurarão que mudanças nas atitudes dos cidadãos e nos métodos educacionais sigam o ritmo da evolução dos desafios do desenvolvimento sustentável”.

¹¹ Realizam-se atividades educacionais de promoção e projeção do desenvolvimento sustentável, por meio de atividades de sensibilização mundial para a importância de uma visão comum do desenvolvimento sustentável, uma vez que, “[...] a sensibilização suscite um sentido de responsabilidade social e uma consciência de como as ações de uns afetam as vidas dos demais” (UNESCO, 2005, p. 74).

¹² A educação, ao lado das Instituições Governamentais, devem propiciar práticas participativas de desenvolvimento sustentável, por meio de consultas às populações locais e que essas consultas constituam a base para a elaboração de políticas voltadas ao desenvolvimento e à educação sustentáveis (UNESCO, 2005).

¹³ A educação necessita criar condições para que a atuação de parceiros, redes e alianças em prol do desenvolvimento sustentável seja eficiente do ponto de vista econômico, social e ambiental (UNESCO, 2005).

¹⁴ As pesquisas devem orientar o programa de EDS, criando mecanismos que possam avaliar os resultados e encontrar soluções inovadoras para atingir o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005).

¹⁵ O uso das TIC, tem como objetivo unir os esforços mundiais em uma “economia do conhecimento”, assim como se constitui em um novo ambiente de aprendizagem, criando novas modalidades para a educação – educação a distância (UNESCO, 2005, p. 80-81).

Monitoramento e a Avaliação¹⁶; e por último, 7ª) a Capacitação e o Treinamento. Nesta última estratégia reside a atuação do IICA (IICA, 2005c; UNESCO, 2005).

A UNESCO compreende, que a capacitação e o treinamento são fundamentais para desenvolver nos atores e parceiros da DEDS “habilidades duradouras”, requeridas pelo desenvolvimento intergeracional. A exigência por “habilidades duradouras” ancora-se na perspectiva da “educação ao longo da vida”, pois a UNESCO, acredita que existem saberes que se sobrepõem em relação aos conhecimentos escolares e que estes, guiam todo o processo de “ensino-aprendizagem ao longo da vida”. “Aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e/ou “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”, constituem os pilares *delorsianos* da educação para o Século XXI e contribuem, para instituir, via capacitação e treinamento, a educação para o desenvolvimento sustentável (Delors, 1998; UNESCO, 2005).

Para a UNESCO (2005, p. 45), a educação de qualidade para o desenvolvimento sustentável é mensurada por meio das habilidades do aprendiz, se ele é capaz de “ser e fazer”, “[...] bem como o desejo de continuar aprendendo, de cultivar o espírito crítico, de trabalhar em grupo e de procurar e aplicar os conhecimentos”. Essa educação de qualidade não está restrita aos espaços escolares e universitários, estende-se a toda a sociedade com seu conjunto de instituições e relações, sejam estas formais, não-formais e informais. A EDS requer que a capacitação dos atores e parceiros da DEDS aconteça em diferentes espaços, ampliando o raio de atuação da proposta e possibilitando capacitar um número maior de pessoas para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005).

¹⁶ Avaliar de forma quantitativa e qualitativa os valores e comportamentos difundidos pela EDS (UNESCO, 2005).

Novas abordagens de capacitação e treinamento devem ser usadas e delineadas para atingir o objetivo de fornecer “habilidades duradouras” para os atores e parceiros do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, o IICA inova as metodologias e perspectivas dos cursos de capacitação para o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais, criando a Intervenção Participativa dos Atores (INPA), uma metodologia que vai de encontro com as aspirações da UNESCO (Furtado; Furtado, 2000; IICA, 2005c; UNESCO, 2005).

A DEDS, elenca *seis áreas* consideradas prioritárias para atingir o desenvolvimento sustentável por meio da capacitação e treinamento, a saber: 1ª) comunicação e conscientização; 2ª) planejamento, gestão e avaliação; 3ª) treinamento e capacitação de educadores; 4ª) instrumentos de análise; 5ª) conteúdos e materiais didáticos; e, 6ª) metodologias pedagógicas. Importante salientar, que o IICA trabalhou na capacitação educacional dessas áreas, no Brasil, antes de 1964, e que sua atuação na época, embora não fosse voltada especificamente para o desenvolvimento sustentável, contribuiu para forjar toda uma concepção de educação para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais desse Instituto após os anos 2000 (Bordenave, 1990; UNESCO, 2005).

Na primeira área, de comunicação e conscientização, são incentivadas atividades que fortaleçam a comunicação efetiva entre parceiros e redes da EDS, com o objetivo de construir estratégias comuns para atingir o desenvolvimento sustentável de forma cooperativa. Nessa área, o IICA já atua no Brasil desde a década de 1960, por meio de cursos de capacitação em extensão rural e/ou comunicação agrícola, bem como na informação e documentação da pesquisa agrícola, possibilitando maior divulgação das concepções do Instituto sobre desenvolvimento e educação, criando uma forma de comunicação efetiva com seus

colaboradores (Bordenave; 1990; UNESCO, 2005).

Na segunda área, de planejamento, gestão e avaliação, a DEDS exige que sejam formadas “competências de alto nível”, “[...] com o objetivo de assegurar clareza de propósitos, parcerias focadas e avaliação dos avanços” (UNESCO, 2005, p. 77). Nessa área de capacitação, o IICA também deu contribuições importantes, principalmente no interior do Ministério da Educação (MEC) e junto às Secretarias Estaduais de Educação. Planejar, gestar e avaliar a educação foram atividades que o IICA ajudou a desenvolver no Brasil, por meio de CT, nas décadas de 1980 e 1990, a pedido do Grupo Banco Mundial, por meio da capacitação do pessoal do Estado (Bordenave; 1990; UNESCO, 2005).

Na terceira área, de treinamento e capacitação de educadores, o nível de conhecimento e a motivação do educador são vistos pela UNESCO como o fator-chave para atingir o desenvolvimento sustentável. Nessa área, da capacitação de professores, o IICA contribui e continua a contribuir. No Brasil, desde a década de 1960, o Instituto realiza cursos de capacitação para professores, principalmente na área de Ciências Agrícolas, já que o Instituto é voltado para o meio rural. A partir dos anos 2000, uma metodologia específica orienta a capacitação dos professores para o desenvolvimento rural sustentável. O Instituto, em muitas ações de EDS, adiantou-se em relação a DEDS da UNESCO, em matéria de metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável (Bordenave; 1990; UNESCO, 2005).

Na quarta área, de instrumentos de análise, a DEDS sugere que sejam integradas as múltiplas dimensões do desenvolvimento sustentável (social, ambiental, econômica e cultural) e para que isso aconteça, práticas e procedimentos analíticos devem ser desenvolvidos e compartilhados. A capacitação está a serviço desta tarefa, de contribuir para o desenvolvimento de

instrumentos de análise que possibilitem compreender como a educação pode contribuir com o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005).

Na quinta área, de conteúdos e materiais didáticos, a capacitação deve contribuir para conceber, elaborar e produzir materiais que promovam a conscientização sobre a necessidade do desenvolvimento sustentável. Oficinas de confecção de materiais didáticos, com conteúdos relevantes para o contexto local devem ser realizadas. Compreende-se que esta área integra a primeira (UNESCO, 2005).

Na sexta e última área, de metodologias pedagógicas, a UNESCO salienta a importância de desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem que extrapolem “os métodos educacionais de giz e explanação”. A EDS necessita de metodologias pedagógicas que centrem o processo de ensino no aprendiz e na sua capacidade de resolver problemas. Aprender a ser resiliente, um velho-novo pilar educacional *delorsiano*? Nesta área, talvez esteja a maior contribuição do IICA para o desenvolvimento sustentável das áreas rurais, no Século XXI, por meio da criação da Intervenção Participativa dos Atores – INPA (Furtado; Furtado, 2000; UNESCO, 2005).

Compreende-se que em nível mundial, a ONU, como Sistema Universal de Organizações Internacionais, contribuiu para a elaboração e para a ampla divulgação da categoria desenvolvimento sustentável nos anos 1980 e 1990, forjando o consenso mundial sobre a possibilidade de um “capitalismo sustentável”. Muitas estratégias, em longo prazo, foram discutidas e assinadas pelos países signatários desse Sistema de Organizações. Dentre essas estratégias, está a educação, considerada chave para a sustentabilidade - social, ambiental e econômica.

Ainda que as discussões mais emblemáticas, sobre educação para o desenvolvimento sustentável, tenham sido delineadas no interior do Sistema Universal

de Organizações Internacionais, a partir de 1990, ressalta-se que no interior do IICA, essas discussões já estavam sendo “testadas” na prática, desde a década de 1980. As cooperações firmadas entre o IICA e o Grupo Banco Mundial, resultaram em uma série de projetos e programas voltadas para o desenvolvimento de áreas rurais, dentre eles estão os Programas de Apoio aos Pequenos Produtores Rurais (PAPP), com seu componente de Apoio às Pequenas Comunidades Rurais (APCR), os Projetos de Combate à Pobreza Rural (PCPR) e o Projeto Áridas. O Projeto Nordeste, por exemplo, financiado pelo Grupo Banco Mundial e em Cooperação Técnica com o IICA, na década de 1980, incorporou grande parte das discussões mundiais sobre a função da educação no projeto de desenvolvimento de áreas rurais com elevados índices de pobreza e analfabetismo.

Compreende-se que o IICA, conivente com o pensamento das Organizações Internacionais vinculadas à ONU, contribuiu e contribui com a consolidação de um discurso de “capitalismo sustentável” nas áreas rurais, por meio de projetos e programas que colocam o “ato educativo” a serviço da reprodução sempre ampliada do capital. A EDS, pautada na DEDS (2005-2014), contribuiu como o *merchandising* da humanização de uma proposta insustentável de desenvolvimento social, ambiental e econômico.

Considerações finais

A pesquisa desvelou que as ações educacionais do Instituto no meio rural brasileiro contribuem para consolidar as capacidades, competências e habilidades requeridas pelo Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial, proposta essa, que guarda em sua construção histórica, elementos ideológicos de um Organismo que se coloca como produtor e reproduzidor do metabolismo capitalista. Compreende-se que as duas categorias

evocadas pelo Instituto - o desenvolvimento sustentável e o enfoque territorial - foram ideologicamente forjadas e engendradas para deslocar as discussões da “grande política” (projetos societários) para a “pequena política” (projetos de governos). Movimento típico, de um Instituto que se coloca como o Moderno Príncipe *gramsciano* às avessas, exercendo por meio do consenso construído, a “reforma moral e intelectual” necessária para garantir a hegemonia burguesa, porque não dizer, no Brasil, hegemonia ruralista, latifundiária e ultraconservadora.

Portanto, compreende-se que, apesar de pretender-se transformadora (em seus documentos), a concepção educacional do IICA está circunscrita dentro de uma perspectiva de sociedade e de homem incompatíveis com a concepção de uma educação pautada no trabalho em seu sentido ontológico. É uma concepção de educação para as áreas rurais, que visa a manutenção e a reprodução do capitalismo nesses espaços, de avanço do agronegócio e de reconcentração de terras, bem como, de reprodução da força de trabalho sob condições de total precarização. Logo, onde o IICA atua capacitando, em territórios rurais pobres, ainda que a aparência do fenômeno social possa parecer transformadora, lembremos que sua constituição histórica, ou seja, sua essência, permanece imutável, enquanto Organização Internacional do capital.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

BORDENAVE, Juan Díaz. **Modernização da agricultura e cooperação internacional: 25 anos do IICA no Brasil.** Brasília: IICA, 1990. Disponível em <<http://orton.catie.ac.cr/repdoc/A8702P/A8702P.PDF>>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

Clavatta, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 121-144.

CMMAD. COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

Delors, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 1998.

Evangelista, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; Rodrigues, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

Furtado, Ribamar; Furtado, Eliane. **A Intervenção Participativa dos Atores – INPA**: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento local sustentável. Brasília: IICA, 2000. Disponível em <https://books.google.com.br/books/about/A_interven%C3%A7%C3%A3o_participativa_dos_atores.html?id=fQYLHQAACAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

Gadotti, Moacir. **A questão da educação forma/não-formal**. Disponível em <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

Gohn, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio**:

aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405>>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

Gramsci, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Maquiavel. **Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

Hidalgo, Angela Maria. Educação Permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras. In: **28ª Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005**, Caxambú. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p. 01-15.

IICA. SÉRIE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL. **Gestão Social do Território**: Experiências no Estado do Maranhão. v. 3. Brasília: IICA, 2005c. Disponível em <<http://www.iicabr.iica.org.br/wp-content/uploads/2014/03/DRS-03.pdf>>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

Kosik, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Lessa, Sergio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

Manacorda, Mario Alighiero. O que é trabalho. In: Manacorda, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p. 43-66.

Marx, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

Marx, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de

produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. O socialismo no século XXI. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 225-316.

MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. **Educação como estratégia política e social para o desenvolvimento do meio rural brasileiro: as matrizes conceituais e ideológicas do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA)**. 2016. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. A dialética do singular-particular-universal. In: **V Encontro de Psicologia Social Comunitária** sobre o tema: O método materialista histórico-dialético promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001a. Disponível em <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, agosto 1997, p. 83-94. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 23 Nov. 2015.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR; Santa Catarina: UnC, 2003, p. 3-12.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2010.