

A escola diante do multifacetado espaço rural

Célia Regina Vendramini

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre a escola situada no espaço rural, com base em três eixos: as características do meio rural catarinense; as transformações que vêm ocorrendo neste espaço e o sentido da escola. Nosso propósito é o de reacender o debate sobre a escola e o mundo rural, tendo em vista o grande desenvolvimento tecnológico junto à crescente miséria da população que vive e trabalha neste espaço, evidenciando a desigualdade e a barbárie presente na sociedade brasileira. A escola, que nasceu com intenção de promover o desenvolvimento social, de conter a migração para as cidades, de levar a cultura urbana para o *atrasado* colono, precisa ser repensada, por meio da superação da divisão campo e cidade e com base nas experiências políticas e educativas que vêm sendo construídas pelos trabalhadores rurais organizados.

Palavras-chave

Escolas rurais. Espaço rural. Formação Humana

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Doutora em Educação pela UFSCar

*A escola à margem da vida, à margem da política,
é falsidade e hipocrisia.
(Lênin)*

Introdução

Há quem diga que as questões sobre a educação e o mundo rural não consistem mais em temas de estudo, em pleno século XXI, pelo fato de que os problemas do campo já estão resolvidos, o capitalismo já realizou a modernização da agricultura brasileira, os que vivem no campo têm acesso aos bens tecnologicamente disponíveis. Não se menciona, entretanto, o preço de tal modernização: destruição da agricultura familiar; devastação e degradação dos empregos rurais; miséria da população rural; deterioração do meio ambiente. Ao lado da modernização, observam-se trabalhadores produzindo em suas pequenas propriedades com o uso apenas da enxada e do arado, populações sem energia elétrica, com estradas em péssimas condições de uso, sem atendimento à saúde, com escolas funcionando em construções inadequadas que contam no máximo com carteiras, quadro, giz e merenda escolar irregular.

O espaço considerado rural, assim como o urbano, apresenta grande desigualdade social. Em Santa Catarina, bolsões de pobreza localizam-se em meio a grandes propriedades rurais e servem de exército de reserva para o trabalho assalariado. Como exemplo, podemos citar os municípios de São José do Cerrito, Cerro Negro, Capão Alto e Brunópolis¹, que apresentam um dos piores índices de desenvolvimento humano. São municípios localizados no planalto catarinense, próximos ao município de Lages, em que predominam fazendas de pecuária extensiva e agroindústria de carnes com forte orientação para o mercado internacional. No Atlas da Exclusão Social no Brasil, organizado por Pochmann e Amorim (2003), o município de Calmon aparece com maior índice de exclusão social no estado de Santa Catarina. Localizado no meio-oeste catarinense, Calmon também se encontra envolto por grandes propriedades rurais.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1990 há 664.375 indigentes em Santa Catarina, dos quais 422.831 estão nos campos. Acrescente-se a isso o fato do Brasil ter a maior concentração de propriedades rurais do mundo. Pelos dados do censo de 1995-6, o

índice de Gini (indicador que permite verificar o grau de concentração da terra) é de 0,86 (indica uma concentração muito forte). Como praticamente nada mudou, em 2000, o índice provavelmente alcança a faixa de extrema concentração, afirma Carvalho no *Jornal Brasil de Fato* (2003).

Neste texto, pretendemos refletir sobre a escola localizada neste espaço que revela uma grande desigualdade social, com base em três questões centrais:

- Quais as características do espaço rural catarinense?
- Quais as transformações que vêm ocorrendo neste espaço?
- Como pensar a escola no mundo rural?

O espaço rural catarinense

“A mobilidade é um elemento central na vida dos pequenos produtores rurais do Sul do país.” (PAULILO, 1998, p.153). A própria ocupação e constituição da população catarinense é marcada pelo processo migratório internacional e nacional.

No início do processo de colonização, as terras do sul do país são consideradas “vazias”, próprias para atrair colonos europeus. Em Santa Catarina, os primeiros imigrantes são os açorianos, no século XVIII. Os alemães chegam na década de 20 do século XIX, os italianos a partir de 1875 e os poloneses a partir de 1822 (PAULILO, 1998, p. 85).

Os imigrantes que chegam ao país a partir do final do século XIX têm dois destinos: o primeiro deles e que recebe o maior contingente, concentra-se nas zonas cafeeiras de São Paulo, onde o trabalho escravo é substituído pela força livre do imigrante; o segundo dirige-se para a região sul, predominantemente para Santa Catarina, iniciando um processo de ocupação nas áreas compreendidas entre o litoral e o planalto do estado. Entre os anos de 1870 e 1907, mais de dois milhões de imigrantes ingressam no Brasil (SANTOS, 1998, p. 145).

A questão do trabalho é central no processo de migração. O estado de Santa Catarina, para proceder a um processo “civilizatório” e de desenvolvimento, por meio da construção de estradas, da exploração de madeira e da extração do carvão, precisa contar com uma força de trabalho disciplinada e acostumada ao assalariamento.

Segundo Paulilo (1998, p.76), não só a perspectiva do fim da servidão negra estimula a migração européia. O escravo, quando liberto, não se

presta às novas formas contratuais de trabalho. Não tendo sido socializado como trabalhador livre, não pode competir com o europeu.

Os imigrantes ou os seus descendentes criam e recriam as condições de sua reprodução e recriam também as condições que garantem a sobrevivência daquilo que, na Europa, “vertia água”, o trabalho assalariado. Reorganizam relações sociais que são próprias da Europa, pela ampliação do trabalho, mas não necessariamente do assalariamento. Assim, capital e trabalho encontram no Novo Mundo um modo de se reorganizar sob outras bases sem, contudo, eliminar contradições já evidenciadas no Velho Mundo. Portanto, o processo colonizador traz em si uma condição fundamental à industrialização brasileira: o trabalhador livre. A vinda incessante de uma força de trabalho livre garante o desenvolvimento da produção de riqueza de caráter capitalista. (AUED; FIOD, 2002, p. 29).

As condições precárias e a falta de apoio e recursos nas colônias provocam, a princípio, muita migração. Os imigrantes, impossibilitados de viverem do trabalho realizado nas colônias, são levados ao assalariamento e ao êxodo para outras regiões ou para as cidades. E o processo migratório tem continuado até os dias de hoje.

A colonização do oeste catarinense ocorre com trabalhadores e suas famílias vindas do Rio Grande do Sul ou do Paraná. Uma das opções dos pequenos agricultores diante da modernização da agricultura, nos anos de 1960 e 1970, é a abertura de fronteiras agrícolas, muitas delas nas regiões norte e centro-oeste do país. A região oeste de Santa Catarina, a última do estado a ser colonizada, recebe muitos trabalhadores vindos de outras regiões em busca de terra, além dos chamados “caboclos” que trabalham para as empresas colonizadoras em troca de pequenos pedaços de terra em meio ao mato, para a “limpeza” das áreas para a agricultura, para fazer campos para pastagens e, especialmente, para a exploração de madeira. A Constituição de 1891 outorga aos estados a administração das terras denominadas “devolutas”. A idéia de que a região é um “grande vazão demográfico”

prevalece, despertando a cobiça entre os dirigentes, facilitando a distribuição de títulos de propriedade para uns poucos privilegiados.

Aued e Fiod (2002, p.20) fazem um estudo sobre as origens sociais dos movimentos rurais em Santa Catarina e analisam sua composição social por meio da onda migratória internacional, do processo migratório nacional e da Guerra do Contestado.

O estado de Santa Catarina é palco e expressão de uma forma de mundialização ocorrida em meados do século XIX. Blumenau, São Pedro de Alcântara, Urussanga, Fraiburgo, Treze Tílias e Joinville são alguns dos diversos aglomerados urbanos que se configuram no processo colonizador. Por meio do movimento de ondas largas, o território de Santa Catarina vai conectando-se com o mundo. (AUED; FIOD, 2002, p. 20).

As autoras observam que imigrantes de outrora se transmutam em sem-terra e estão presentes em quase todos os acampamentos e assentamentos do Movimento dos Sem Terra em Santa Catarina.

Moser (1990 apud PAULILO, 1998, p.91) examinou os sobrenomes de 2000 agricultores participantes de 45 assentamentos de Santa Catarina, em 1990, e identificou que 33% dessa população descende de alemães, italianos e poloneses.

Segundo Pesquisa feita por Lazzarotti Filho (2000, p. 59), 78,6% dos membros da direção do MST de Santa Catarina são descendentes de imigrantes italianos. “**A Imigração Italiana**, significou a vinda de trabalhadores pobres da Itália para o Brasil, que transformados em colonos foram novamente compelidos ao trabalho assalariado.” (LAZZAROTTI FILHO, 2000, p. 49, grifo do autor).

Em pesquisa por nós realizada², nos acampamentos e assentamentos do MST em Santa Catarina, observamos que 41% deles identificam-se como caboclos, 34,5% manifestam sua origem entre os imigrantes italianos e alemães e 14% dizem ter origem indígena. Com relação à origem dos seus pais, há predomínio da origem italiana e alemã (43% e 44% respectivamente), seguida pela origem social cabocla (34% e 32%) e, por último, a indígena (11% entre os pais e as mães).

Muitos dos descendentes de imigrantes italianos e alemães já foram proprietários de terras ou então seus pais ou avós, por meio dos proje-

tos de colonização do Sul do país. Normalmente, eram proprietários de pouca terra, insuficiente para todos os filhos, que se obrigavam a assumir empreitadas, a arrendar terra e até mesmo a trabalharem como diaristas em outras propriedades. Muitos deles também trabalharam na construção de ferrovias, de rodovias, de pontes e, no Sul de Santa Catarina, nas minas de carvão. Além do problema do tamanho das terras, muitas eram localizadas em áreas de difícil plantio, sendo pouco aproveitáveis, faltavam também condições que viabilizassem a produção. Além disso, enfrentaram um brutal processo de exploração, com a chamada “modernização conservadora” da agricultura que, mesmo não tendo expulsado-os diretamente, o fez por via do estabelecimento de um patamar tecnológico não acessível aos pequenos produtores, levando ao endividamento, por meio da mercantilização da agricultura, do incentivo à produção monocultural em grandes extensões de terra, da integração às agroindústrias. Por uma ou outra via, muitos agricultores perderam suas terras, ou tiveram inviabilizada sua produção, levando-os a migrarem para a cidade ou para outras regiões e até mesmo a recorrerem ao assalariamento, ainda que apenas em algumas épocas do ano.

Com relação aos que se identificam como caboclos, estes, seus pais e avós raramente tiveram acesso à propriedade da terra, com exceção dos que “receberam” pequenas áreas em troca do desbravamento, para transformá-las em terras agricultáveis ou preparadas para campos de pastagens ou, ainda, para exploração da madeira. Entretanto, foram jogados em terras distantes, em meio ao mato fechado, em áreas acidentadas, com pouca viabilidade de produção. Os caboclos desde cedo foram acostumados a “trabalhar para os outros”, por meio do arrendamento, de empreitadas contratadas por fazendeiros ou empresas agrícolas e de trabalho diarista.

O caboclo emerge no contexto da construção da estrada de ferro e do Movimento do Contestado. Muitos chegam ao Oeste Catarinense para a construção da rodovia que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul, a qual gera muitos conflitos, entre eles o conflito de terras, constituindo-se numa das razões para a Guerra do Contestado, entre os anos de 1914 a 1916. Em 1916 é estabelecido o acordo entre Santa Catarina e Paraná para a demarcação das fronteiras, ano este em que tem fim a Guerra do Contestado.

Observamos que os trabalhadores vagueiam pelo mundo em busca de trabalho, a exemplo dos imigrantes italianos e alemães. Há os que saem do Sul para abrir fronteiras no Norte e Centro-Oeste do país e que depois

retornam. Há os que saem do Rio Grande do Sul e do Paraná em direção ao Oeste e Planalto Catarinenses. Existem os que migram para as cidades, constituindo força de trabalho excedente. Outros saem do Nordeste para vender redes no litoral do Sul e Sudeste do país ou para trabalhar na colheita da laranja ou, ainda, no corte de cana-de-açúcar em São Paulo. Em Santa Catarina, os trabalhadores, além de migrarem para as cidades, vagueiam de uma região para a outra, constituindo o trabalho sazonal.

As transformações no mundo rural

O século XX, especialmente a segunda metade, atravessa grandes transformações na forma de organizar a vida e o trabalho das populações rurais. Assistimos a uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias.

Os avanços da exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura na região sul (como nas demais regiões do país) caracterizam-se pela formação de unidades de produção cada vez maiores, impondo novas condições para lucratividade, uma vez que as culturas que utilizam insumos modernos e produzem para a exportação e/ou transformação industrial têm um espaço privilegiado na balança comercial.

Nesse sentido, a pequena produção perde importância como fornecedora de gêneros alimentícios a preços baixos e ganha destaque como reservatório de braços para as atividades capitalistas. A expansão da grande empresa capitalista na agropecuária brasileira destrói milhares de pequenas unidades de produção, transforma o colono³ em bóia-fria, agrava os conflitos entre grileiros e posseiros, enfim, concentra ainda mais a propriedade da terra.

O que identifica os pequenos produtores do campo são as condições insuficientes – de terra, maquinários, insumos – de que dispõem para reproduzirem sua unidade familiar. Sua produção está subordinada ao capital, como comprador de suas mercadorias e fornecedor dos meios de produção de que eles necessitam e, ainda, pela venda direta da força de trabalho.

A pequena produção subordina-se ao capital, seja ele comercial ou financeiro, ao proprietário fundiário, aos complexos agroindustriais e às cooperativas capitalistas. Vale ressaltar as agroindústrias pela grande interferência delas na economia catarinense. A agroindústria no Brasil desenvolve-se

como uma extensão orgânica da estrutura industrial e é um dos determinantes básicos na redefinição do papel da agricultura na acumulação capitalista.

Para que as unidades familiares individuais se incorporem ao processo de produção industrializada e atinjam níveis de produtividade competitivos, devem alcançar um determinado patamar tecnológico (equipamento mecanizado, sementes selecionadas, fertilizantes); o acesso a esses recursos exige a utilização de crédito, o que implica o risco de aumentar cumulativamente o endividamento e levar à falência.

Segundo Goodman, Sorj e Wilkinson (1985, p. 35), as políticas de modernização subsidiadas pelo Estado promovem a capitalização dos processos de trabalho rurais e a mercantilização crescente da agricultura de pequena escala. O objetivo da modernização é transformar o latifúndio, símbolo da agricultura “primitiva”, “colonial”, numa grande empresa capitalista.

O Estado com sua estratégia de “modernização conservadora” torna-se o arquiteto de um novo modelo de acumulação, que se expressa na expansão e diversificação do complexo agroindustrial e na rápida penetração das relações capitalistas de produção na agricultura. (GOODMAN; SORJ; WILKINSON, 1985, p. 35).

Observa-se uma penetração desigual do capitalismo na esfera produtiva, seja na forma de agroindústrias, cooperativas, empresas agrícolas e até unidades familiares. “O capitalismo brasileiro se desenvolve de acordo com as condições históricas específicas da sua estrutura social, ou seja, em concordância com os interesses das camadas superiores de proprietários que comandam na economia e no Estado.” (CASTRO, [19—], p. 3).

O capitalismo se impõe submetendo os diversos trabalhadores do campo. A modernização aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da força de trabalho não qualificada numa propriedade agrícola, substituindo o trabalhador permanente pelo volante temporário; o próprio caráter da força de trabalho rural temporária está mudando, tornando-se cada vez mais ligada ao setor urbano, no sentido dos custos de sua reprodução passarem a derivar do trabalho assalariado, que pode ser rural. O emprego sistemático de máquinas, que implica na formação de relações capitalistas e no seu sucessivo desenvolvimento, elimina a produção rural baseada na autonomia familiar.

A modernização da agricultura no país e também em Santa Catarina acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente.

Ao lado de agroindústrias e propriedades rurais com alto nível de desenvolvimento tecnológico, encontramos pequenas propriedades que não contam com energia elétrica. No município de São José do Cerrito, 45,5% da população não tem energia elétrica, um terço das famílias estão inscritas no programa “cesta básica” como famílias carentes, o trabalho externo (atividades de “diaristas” principalmente nas plantações de pinus) compreende 35% das famílias (CAZELLA; ALVES, 2003).

Assim como em outras épocas, percebemos que é comum o engajamento de membros de famílias de agricultores em atividades externas, hoje principalmente nas atividades de serviços e industriais, como estratégia de reprodução social das famílias de pequenos agricultores. Concomitantemente, observamos que a redução da categoria dos proprietários tem sido maior nas unidades com áreas de até 10 ha.

Ainda que mantidas algumas especificidades da vida no mundo rural, observamos que as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez mais dissipadas, tendo em vista a penetração do capitalismo no campo e a transformação das relações sociais, a submissão direta ou indireta ao capital, a transformação do latifúndio em capital latifundiário, o avanço das agroindústrias e da integração dos pequenos produtores rurais, a produção para o mercado nacional e internacional, a utilização da terra como reserva de valor e, especialmente, a imposição do assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, “diarista”, sem carteira assinada e sem direitos e garantias.

Nesse sentido, a agricultura familiar há muito tempo está permeada ou completamente imbuída do chamado trabalho externo, como estratégia de sobrevivência. Ainda que o capital tenha se imposto mantendo a pequena e a grande propriedade rural, estas se transformaram completamente: as primeiras, sem condições de criar um patamar tecnológico competitivo, sem crédito, na ausência de políticas públicas para a produção e comercialização, com crescente endividamento, obrigam-se à integração às agroindústrias, a complementarem sua renda com trabalho externo ou a migrarem para outras regiões ou para a cidade. As segundas, continuam improdutivas⁴, constituin-

do-se em reserva de valor ou transformando-se em grandes empresas com produção para a exportação. A análise do conjunto do pessoal empregado no campo brasileiro mostra que as pequenas unidades são aquelas que mais empregam e destinam parte expressiva de suas rendas para esta finalidade. Do total do pessoal empregado nos estabelecimentos (17,9 milhões de trabalhadores), as pequenas unidades empregam 87,3%, as médias 10,2% e os latifúndios apenas 2,5% (BRASIL DE FATO, 2003, p. 14).

Pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1998, mostra que a agricultura familiar é responsável por 52% do leite produzido, 67% do feijão, 46% do trigo e quase 90% da mandioca. Os pequenos agricultores somam cerca de 5 milhões de pessoas, que dinamizam a economia de 4.500 dos 5.500 municípios do país. Entretanto, são os que mais passam fome, segundo Sampaio (BRASIL DE FATO, 2004, p. 5).

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que se fez concentrando ainda mais a propriedade, movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos. Frente à grande pressão exercida nas últimas décadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), algumas áreas foram destinadas à reforma agrária e famílias de trabalhadores foram assentadas (ao longo de quase duas décadas, foram realizadas mais de duas mil ocupações por cerca de 300 mil famílias, hoje assentadas, conquistando 7 milhões de hectares⁵). Porém, não é possível evidenciar um processo inverso ao da concentração da propriedade rural, conforme dados apresentados na introdução deste artigo, nem mesmo no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) do governo Lula (2003-2006), que propõe timidamente o assentamento de 450 mil famílias. Reduzindo a proposta inicial apresentada pela equipe responsável pela elaboração do plano, de assentar um milhão de famílias, e priorizando a via do Banco da Terra e do assentamento em terras públicas ou arrecadas, o PNRA não alterará de forma significativa o índice de concentração fundiária do Brasil.

Entretanto, o MST, pelas suas ações de massa, coloca em cena o debate sobre a reforma agrária e sobre a propriedade privada, constituindo-se em confronto com a ordem instituída, denuncia a pobreza e a in-

digência no meio rural, e, mais, expõe ao mundo uma desumana situação em que as pessoas tornam-se descartáveis, ou seja, não são mais necessárias à produção e não tem mais como sobreviver por meio do seu trabalho.

A escola no espaço rural

Diante do quadro acima apresentado, como fica a escola situada no espaço rural? Ela tem ou deve ter características diferentes da escola urbana? É possível falar de uma escola para ou do mundo rural?

A escola rural em Santa Catarina nasce junto e em resposta a um processo de expulsão dos trabalhadores conhecido como êxodo rural. Já no início do século passado existem pessoas que não podem mais viver do seu trabalho e são obrigadas a buscar alternativas em outras regiões ou na cidade. Exemplo disso é a “lei dos dois terços” que exige que dois terços dos trabalhadores sejam brasileiros, numa política de nacionalização empreendida pelo governo de Getúlio Vargas. Em 1935, relata Paulilo (1998, p. 90), o Ministério do Trabalho transfere cerca de 23 mil trabalhadores brasileiros para São Paulo e para as regiões do Sul. A entrada de estrangeiros passa a ser controlada e reduzida. Tal situação revela o desemprego que nasce junto com o assalariamento.

Os programas e currículos especiais voltados para a população rural – desde a década de 1920 – pautam-se na lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. Seu objetivo é conter a migração e fixar o homem no campo, como na proposta do “ruralismo pedagógico”, que trata de programas “adequados” à cultura rural, capazes de prender o homem à terra, ou nos programas: Serviço Social Rural (SSR) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que surgem na década de 1950 com o mesmo objetivo de conter a migração rural-urbana.

Estas iniciativas educacionais caracterizam-se pela busca de paliativos ao problema do êxodo rural, fundadas na crença de que a educação pode apontar soluções para problemas sociais. Tais iniciativas acentuam ainda mais o isolamento das populações rurais, mediante a proposta de educação regionalizada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), os problemas que atingem a educação como um todo afetam, também, fortemente, a educação rural, como a redução da obrigação do Estado com a universalização

do ensino, a desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, a formação em tempo reduzido de professores para o magistério da educação básica, entre outros. Com relação à educação rural, especificamente, o texto aprovado não traz inovações. Ele versa sobre as adaptações necessárias à adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Em Santa Catarina, o fechamento e a nucleação⁶ de escolas rurais em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar são considerados a solução mais econômica. As crianças, mesmo as pequenas, deixam sua comunidade e são transportadas para *escolas-pólo*, em estradas e transportes inadequados. Tal situação enfraquece ainda mais as comunidades locais e sua capacidade de coesão, quando perdem um elo importante de articulação, que é a escola. Segundo Canário (2000, p. 134),

A escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais. É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social da actividade escolar, relacionada com o facto de a actividade pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços sociais e do tempo histórico) o que implica uma relação de ruptura e não de continuidade com a experiência anterior dos aprendentes.

O fechamento ou a nucleação das pequenas escolas rurais é apresentado como uma solução. Assim como Canário (2000), questionamos: que problema viria resolver? Aliado ao discurso da racionalização da rede escolar, defende-se que as escolas maiores oferecem melhores condições de ensino, em termos de estrutura física, equipamentos e recursos humanos. O segundo argumento encerra-se nele mesmo, ao conhecermos de perto estas escolas e suas condições de funcionamento. O primeiro, da racionalidade, não alcança a complexidade da realidade no espaço rural, para além do pequeno número de alunos, tendo em vista seu caráter periférico, com a falta de políticas públicas, com o desemprego, com a ausência de alternativas para os jovens, entre outros.

Observamos, assim, que nunca houve e não há, nas políticas públicas, um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e, conseqüentemente, das escolas que lá funcionam. Estas contam com construções inadequadas, com carência de

material didático e escolar, com professores que trabalham num sistema de grande rotatividade e despreparados. As crianças não têm acesso a espaços de educação infantil e muito menos a parques, livros e brinquedos educativos, as jovens e os jovens, além de não terem espaços de lazer, não têm oportunidades de trabalho, restando-lhes, como única alternativa, o êxodo.

Com o reaparecimento de movimentos sociais no campo, a partir da década de 1980, passados os 20 anos de ditadura militar no Brasil, há uma certa reconfiguração do mundo rural, o debate sobre a reforma agrária ganha novo vigor, as ocupações e os acampamentos do Movimento dos Sem Terra chamam a atenção da opinião pública, os assentamentos revigoraram muitos dos pequenos municípios por meio da sua produção. Há pressão para a construção de estradas, de escolas, de assistência técnica, de financiamentos para a produção, de atendimento à saúde. Enfim, são exigidas políticas públicas para populações que se encontram excluídas da vida produtiva e social, defendendo uma participação política efetiva.

Nesse contexto permeado por conflitos, a escola ganha um novo sentido, não apenas pelas exigências de atendimento as crianças e jovens. Apresenta-se um debate sobre o sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado. No caso do MST, há, na sua estrutura organizacional, um setor educacional responsável por elaborar e acompanhar uma proposta pedagógica que está em sintonia com a história de luta dos trabalhadores e com a vida dos sem-terra que compõem o movimento⁷.

Está em curso um movimento por uma educação básica do campo, empreendido por diversas organizações e movimentos sociais, no sentido de pensar a aprendizagem para além da escola e de travar uma luta que é, ao mesmo tempo, política e pedagógica, de valorização de uma população que vive e trabalha no campo e de sua capacidade de mobilização e organização social.

Canário (2000) apresenta alguns eixos no sentido de um questionamento sistemático da escola em meio rural. O primeiro deles indica que

o futuro das pequenas escolas situadas no em contexto rural não constitui um problema interno ao sistema escolar, inscrevendo-se, pelo contrário, numa questão bem mais vasta que diz respeito ao futuro do mundo rural e, portanto, à configuração global da nossa sociedade. (CANÁRIO, 2000, p. 123).

Um segundo eixo “consiste em deslocar a questão da escola em meio rural de um contexto técnico para um contexto político, contribuindo para recolocar a questão da escola e da educação no terreno dos fins e não dos meios.” (CANÁRIO, 2000, p. 123). O terceiro indica a necessidade de encarar o mundo rural como um terreno de resistência à “civilização do mercado”. Por último, considera “o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar.” (CANÁRIO, 2000, p. 124).

A partir destes eixos, Canário (2000) aponta para uma compreensão da escola, incluindo a escola no mundo rural, para além dela própria. Pensar a escola é pensar, em primeiro lugar, no espaço em que se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades. A escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação.

Com base neste entendimento, observamos que as pequenas escolas situadas no espaço rural continuam desconsiderando as grandes transformações vividas por suas populações, as quais estão relacionadas, por um lado, com a mobilidade, com as migrações, com a grande desigualdade social, com o trabalho precário e temporário, com o desenvolvimento agroindustrial a partir do uso de alta tecnologia e, por outro lado, com os movimentos sociais que têm se constituído fortemente no meio rural catarinense e brasileiro.

Ao analisarmos, nos itens anteriores, as características do espaço rural e suas principais mudanças concluímos que cada vez se torna mais difícil separar o mundo rural do urbano. Nesse sentido, a alternativa para as escolas rurais não seria a da curvatura da vara, em que se passa de uma escola que foi criada dentro de uma lógica urbana para uma escola rural. É preciso pensar a formação humana, incluindo a escolar, num contexto que passa por grandes transformações, considerando quem são as crianças, os jovens e os adultos que hoje vivem no espaço rural e, especialmente, quais são as suas formas de produção da vida. Importa saber as reais necessidades de formação que se apresentam hoje, não no sentido de preparação para o chamado “mercado de trabalho”, ou de acordo com a falsa noção de “empregabilidade”.

Um outro elemento central para pensar a escola rural é o de não reduzir a questão aos limites da escola, considerando os diversos espaços e formas de educação. Tomamos como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo.

Nas pesquisas que desenvolvemos (VENDRAMINI, 2000; 2002), procuramos observar como os trabalhadores sem-terra vão construindo suas experiências e dando sentido a elas nos assentamentos e cooperativas. Partimos do pressuposto de que o movimento vivido pelos *sem terra* assentados, na sua vinculação ao MST, é extremamente educativo ao experimentarem outras formas de reproduzir a vida não submetidas ao mercado.

Assim como em outros espaços sociais, no assentamento as relações sociais educam quando elas possibilitam a experimentação de algo novo e a perda das ilusões. O espaço do assentamento é um espaço contraditório em si ao construir experiências inovadoras na sua base material num mundo que reproduz as velhas relações de produção. É nesse movimento, entre conflitos e disputas, que as pessoas se educam.

Canário (2002, p. 9) analisa que o triunfo da escola, produzido por um efeito de extensão e de contaminação, contribui para um empobrecimento da diversidade das modalidades educativas e para ocultar a natureza histórica e contingente do processo de expansão da escolarização.

A educação tornou-se refém do escolar o que se torna problemático numa época em que assistimos, por parte da escola, a uma perda de coerência quer interna [...] quer externa. A escola deixou de estar em harmonia com o mundo social, pela razão simples de que o mundo para que foi criada já não existe. (CANÁRIO, 2002, p. 9).

Continua dizendo que

a afirmação hegemônica do modo de socialização escolar produziu-se à custa de uma ruptura com modalidades de aprendizagem experiencial, na medida em que a escola corresponde a criar um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais. (CANÁRIO, 2002, p. 10).

Conclusões

Consideramos que o trabalho é central para a compreensão das mudanças que ocorrem na vida rural, seja para as agroindústrias na condição de integrados, como “diarista” ou volante, no assalariamento, este transforma completamente a vida das comunidades rurais, interfere na sua organização e relações sociais, no modo de vida, nos valores, bem como no papel atribuído à escola, a qual precisa ser repensada diante de tais mudanças.

O que leva as pessoas a migrarem para a cidade ou outras regiões agrícolas é o trabalho ou a falta dele, ainda que o acesso à saúde, educação, lazer sejam extremamente precários. A população catarinense que se constitui com base no processo migratório, nacional e internacional, continua a migrar ao ver impossibilitada a condição para a sua sobrevivência. Muitas mulheres e jovens procuram as cidades submetendo-se ao trabalho precário e instável e à vida nas favelas. Há também os que coletivamente buscam uma saída, enfileirando-se no MST.

Nesse sentido, pensar a escola no espaço rural nos dias de hoje significa levar em consideração a própria natureza e constituição do mundo rural catarinense, da agricultura familiar, do trabalho externo e de todo o processo de modernização que significa a submissão dos produtores e trabalhadores rurais ao capital. “A valorização do mundo rural emerge, hoje, a partir de novas formas de articulação com o mundo urbano e prefigurando outros modos de vida colectiva.” (CANÁRIO, 2000, p. 127).

A escola rural, assim como a urbana, deixou de estar em harmonia com o mundo social, porque o mundo para a qual foi criada já não existe. Diante deste fato, ela pode enfrentar alguns desafios. Em primeiro lugar, como já foi indicado por Canário neste texto, considerar que o futuro dessas escolas não constitui um problema interno ao sistema escolar, inscrevendo-se, pelo contrário, numa questão bem mais vasta que diz respeito ao mundo rural e à configuração global da sociedade. Em segundo lugar, considerar os espaços de socialização e de formação, para além do espaço escolar. Ainda que muitos autores (OFFE, 1989; KURZ, 1991; GORZ, 1997) insistam que o trabalho não é mais central como fator de socialização, o mundo real mostra que este continua sendo responsável pela produção da existência humana, ainda que um número crescente de pessoas enfrentem o problema do desemprego.

Defendemos, neste artigo, uma visão ampla e globalizada da ação educativa de que a dimensão escolar constitui uma dimensão. É preciso valorizar os processos educativos não formais, diante de um contexto em que se afirma hegemonicamente o modo de socialização escolar, em detrimento e mesmo em ruptura à outras formas de aprendizagens.

A experiência educacional do Movimento Sem Terra é significativa para refletir sobre o futuro das escolas rurais. O movimento produz um significativo processo educativo por meio das suas lutas, ocupações, acampamentos, caminhadas, atos públicos e da organização dos assentamentos.

O MST luta por escolas nos acampamentos e assentamentos, visando garantir as crianças e aos jovens o direito à escolarização, ainda que compreenda que há outras significativas formas educativas, construídas por experiências sociais e políticas. Além disso, há um movimento nacional de luta *por uma educação básica do campo*, articulado por diversas organizações e movimentos sociais.

Voltamos à questão que originou este artigo: uma escola para o mundo rural? Talvez fosse mais prudente falar numa escola em sintonia com o mundo social, com sua dinâmica e seu movimento, com seu espaço e seu tempo de ação.

Se por um lado observamos que a fronteira entre o rural e o urbano vem diminuindo, bem como as necessidades de uma educação rural, por outro lado, assistimos no contraditório espaço rural a emergência de experiências políticas e educativas que nos fazem atentar para essa população e, especialmente, para as suas necessidades, expectativas e elaborações em relação à educação e à escola.

Neste sentido, concluímos o texto chamando a atenção para a necessidade de uma revalorização epistemológica do espaço rural: sua natureza, sua constituição, suas transformações, seus movimentos sociais e suas experiências educativas e escolares.

Notas

- 1 Segundo Cazella e Alves (2003), em 2000, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de São José do Cerrito é de 0,620, correspondendo ao quinto menor índice em Santa Catarina. E o município de Cerro Negro ocupa a última colocação, no mesmo ano.

- 2 Pesquisa em conclusão intitulada *Assentamentos do MST e identidade coletiva*, coordenada por Célia Regina Vendramini e Bernardete Wrublevski Aued, vinculada ao projeto *Agricultura familiar: reestruturação e capacitação humana*, coordenado por Maria Ignês Paulilo e Bernardete Wrublevski Aued e financiado pelo Plano Sul de Pesquisa CNPq / FUNCITEC.
- 3 Colono: termo usado para designar os habitantes das colônias de imigrantes europeus, sendo utilizado hoje para designar os pequenos agricultores familiares no Sul do país.
- 4 Segundo o Atlas Fundiário Brasileiro, publicado pelo Incra, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apenas 28,3% da área dos imóveis do país classifica-se como produtiva e 62,4% é classificada como não produtiva. Fonte: JORNAL BRASIL DE FATO, n. 23, 2003.
- 5 Fonte: Agenda do MST, 2004.
- 6 A nucleação refere-se ao processo de agrupamento de escolas do campo que, em Santa Catarina, vem se efetivando de forma rápida e massiva, desde o ano de 1997, por meio de diferentes projetos de nucleação que estão sendo implantados nas redes de ensino municipais e estaduais. Tais projetos visam racionalizar a estrutura e a organização das pequenas escolas, que contam com reduzido número de alunos e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98). Sobre isso, consultar: VIEIRA (1999).
- 7 O MST conta com mil escolas que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª) e 100 as séries finais (5ª a 8ª); 1.400 salas de aula, com 30 mil jovens e adultos sendo alfabetizados com 2.000 educadores; 300 educadores trabalhando com crianças de 0 a 6 anos nas “Cirandas Infantis”, constituindo 250 cirandas em 23 estados, funcionando junto às cooperativas e associações de produção nos assentamentos, acampamentos e nos cursos de formação, além de outros programas de formação de educadores em parcerias com universidades (Fonte: Agenda do MST, 2004).

Referências

- AUED, Bernardete W.; AUED, Edna G. M. Origens sociais dos movimentos rurais em Santa Catarina (ou ampliação do trabalho, mas não do assalariamento). In: VENDRAMINI, C. R. *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: UFSC/CED/Núcleo de Publicações, 2002. p.19-39.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: CAVACO, C. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- _____. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.
- _____. Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 9, n.1, p. 125-135, 2000.
- CARUSO, Mariléia; CARUSO, Raimundo. *Índios, baleeiros e imigrantes: uma aventura histórica*. Tubarão: Ed. da UNISUL, 2000.
- CASTRO, Ramón Peña. *Trabalho inédito*. [19—]. Mimeografado.
- CAZELLA, Ademir A.; ALVES, Arilde F. *A multifuncionalidade agrícola em zonas rurais contrastantes: os casos dos municípios catarinenses de São José do Cerrito e Rio do Sul*. In: WORKSHOP AGRICULTURA FAMILIAR: REESTRUTURAÇÃO SOCIAL E CAPACITAÇÃO HUMANA. Florianópolis, 13 e 14 jun. 2003.
- COELHO, Silvio; REIS, Maria José . (Orgs.). *Memória do setor elétrico na Região Sul*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- GOODMAN, D. E.; SORJ, B.; WILKINSON, J. Agroindústria, políticas públicas e estruturas sociais rurais: análises recentes sobre a agricultura brasileira. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 31-56, 1985.
- GRAZIANO DA SILVA, José. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *O mapa da fome: subsídios à formulação de uma política de segurança alimentar*. Brasília, 1993. (Documento de Política, 14). Mimeografado.
- JORNAL BRASIL DE FATO. São Paulo, ano 1, n. 23, ago. 2003.

JORNAL BRASIL DE FATO. São Paulo, ano 1, n. 55, mar. 2004.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. *O processo educativo da luta pela terra: os sem terra na Itália, cem anos depois, “sem terra” no Brasil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Agenda MST 2004 – 20 anos*.

PAULILO, Maria Ignês. *Terra à vista... e ao longe*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Rosely Izabel C. *A terra prometida: emigração italiana, mito e realidade*. Itajaí:[s.n.], 1998.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2002.

_____. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VIEIRA, Josimar A. *Elementos teórico-metodológicos para a reorientação do currículo em escolas do campo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1999.

The School in multifaceted rural regions

Abstract

The article reflects upon schools in rural regions with a focus on three issues: the characteristics of rural regions in Santa Catarina State, the transformation taking place there and the meaning of school. The purpose of the article is to stimulate discussion about schools in rural regions, considering the significant technical developments and the increasing poverty of the rural population. It emphasises the inequality and the brutality of Brazilian society. Schools, which were created to promote social development; reduce migration to urban areas and take urban culture to the underdeveloped rural population; need to be discussed to overcome the separation between urban and rural environments. This should be based on the political and education experiences being constructed by the rural workers' organisations.

Key word

Rural schools. Rural regions. Human education.

La escuela y las múltiples fases del espacio rural

Resumen

El presente artículo propone una reflexión sobre la escuela rural. Para tal fin, presenta tres ejes: las características del medio rural catarinense; las transformaciones que están aconteciendo en ese espacio; y el sentido de la escuela. Nuestro propósito es el de reanimar el debate en relación con la escuela y el mundo rural, considerando el amplio desarrollo tecnológico y la creciente miseria de la población que vive y trabaja en el campo, manifestando las desigualdades y la barbarie presentes en la sociedad brasilera. La escuela que nació con la promesa de promover el desarrollo social, de contener la inmigración rural hacia las ciudades, de llevar la cultura urbana para el *atrasado* colono, precisa ser repensada a partir de una perspectiva que supere de la división del campo y la ciudad, asimilando las experiencias políticas y educativas que están siendo construidas por los trabajadores rurales organizados.

Palabras clave

Escuela rural. El medio rural. Formación Humana

Célia Regina Vendramini
EED/CED/UFSC Universidade Federal
de Santa Catarina- Campus Universitário - Trindade
88010-970 - Florianópolis SC
cvendram@ced.ufsc.br

Recebido em:21/03/2004

Aprovado em:06/04/2004