

CLÁUDIA CAMBRUZZI

**A EDUCAÇÃO VOLTADA AO MEIO RURAL EM RIO DO SUL:  
FACES e Interfaces de uma Realidade**

Florianópolis

2006

**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**Cláudia Cambruzzi**

**A EDUCAÇÃO VOLTADA AO MEIO RURAL EM RIO DO SUL:  
FACES e Interfaces de uma Realidade**

**Orientador: Prof. Dr. Nazareno José de Campos**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Área de Concentração: Desenvolvimento Regional e Urbano**

**Florianópolis/SC, dezembro de 2006.**

**A EDUCAÇÃO VOLTADA AO MEIO RURAL EM RIO DO SUL:  
Fases e Interfaces de uma Realidade**

Cláudia Cambuzzi

Coordenador: Prof. Dr. Carlos José Espíndola

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Desenvolvimento Regional e Urbano, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, em cumprimento aos requisitos necessários à obtenção do grau acadêmico de Mestre em Geografia.

Presidente: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Nazareno José de Campos (UFSC)

Membro: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC)

Membro: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Clécio de Azevedo da Silva (UFSC)

Florianópolis/SC, 14 de dezembro de 2006.

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre me ensinou que a educação e o conhecimento poderiam me levar mais longe.

## AGRADECIMENTOS

Quero iniciar meus agradecimentos pelo meu orientador Professor Nazareno, que conseguiu transformar minha inquietação intelectual em uma dissertação e ainda mais pela sua amizade, atenção, paciência, compreensão e a desculpa pelas falhas ao longo de todo o tempo em que convivemos.

À amiga Rafaella, pela “adoção”, sua amizade e tudo o mais fizeram do meu tempo em Florianópolis mais leve e divertido, nunca esquecerei.

À Professora Walquíria, primeiro pela acolhida no curso e em seguida, agradecimento a você e a todos em sua casa, pelo carinho sem igual, que me fizeram sentir como a “terceira filha” desta família adorável.

Aos professores do Curso, pela seriedade que destinam ao ensino e pelas dicas tão valiosas ao trabalho.

Aos colegas do curso, pela ajuda e pelas horas felizes ao longo do curso.

Aos funcionários do Programa, sempre tão prestativos.

A todos aqueles em Rio do Sul que cederam seu tempo às preciosas entrevistas realizadas.

A todos os amigos das entidades procuradas, pela paciência, presteza e gentileza.

Ao meu namorado Toni Adriano, por toda a paciência, compreensão, ajuda e apoio.

Às minhas amigas Simone e Simone que me apoiaram, me incentivaram, me entenderam e me “agüentaram” ao longo de todo esse tempo.

Aos colegas da Escola Agrotécnica e da Casa Familiar, pela ajuda e carinho, e um especial agradecimento ao amigo Delmir.

À minha família que sempre me apoiou e incentivou e entendeu.

Aos colegas do Arquivo Público de Rio do Sul, pela delicadeza e colaboração.

E a todas demais pessoas que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar o papel da educação voltada ao meio rural no município de Rio do Sul, estado de Santa Catarina. A questão principal consiste em saber se a educação oferecida aos pequenos agricultores familiares do município e também da região do Alto Vale do Itajaí está apenas voltada para a manutenção das relações produtivo-capitalistas no meio rural. Para isso foi necessário apresentar um quadro da realidade histórica da educação rural em nosso país, em Santa Catarina e no município de Rio do Sul, e, aliado a este, um quadro das mais recentes propostas voltadas à educação no meio rural. No que se refere especificamente ao município em questão, foi apresentado um panorama descritivo de todas as instituições que desenvolvem ações voltadas à educação rural, sejam elas formais ou não-formais e a posterior análise de cada uma destas ações. A metodologia privilegiada para a análise foi a de pesquisa bibliográfica e documental e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Ao longo do trabalho se pode constatar que as propostas educacionais oferecidas aos agricultores familiares, apesar de estarem envoltas em um discurso que se diz preocupado com a formação integral do agricultor familiar, estão fortemente atreladas aos interesses produtivo-capitalistas. Na realidade elas estão basicamente voltadas para a formação técnica do agricultor, visando o aumento da produção/produtividade da propriedade.

**Palavras-chave:** meio rural, educação rural, agricultura familiar.

## ABSTRACT

This research is intended to analyze the purpose of education in the rural area of Rio do Sul, Santa Catarina, in order to know if the education provided to the local and surrounding small family farmers offers an integral formation of these people, or if it is only focused on business connections in the rural area. Therefore, it was necessary to build up a summary containing the historical reality of the education of our country, Santa Catarina and Rio do Sul, as well as another one representing the current plan of the education concerning the rural area. Specifically for Rio do Sul a broad view of all institutions developing action plans has been made with focus on the rural area, rather formal and informal, and the subsequent analysis of each action itself. The most appropriate learning technique used for the analysis was based on books and documental researches, as well as the accomplishment of semi-structured interviews. Along the process, has been verified that the education provided to the family farmers is strongly linked to business connections, even when apparently concerned about the entire formation of those family farmers. In fact, all educational plans focus the technical formation of the farmers, aiming the growth of property's productivity.

**Keywords:** rural area, rural education, family agriculture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 Mapa da localização do município de Rio do Sul (SC) .....	107
FIGURA 2 Mapa da localização das escolas isoladas no município de Rio do Sul no ano de 1997 .....	145
FOTO 1 Uma das primeiras casas de Rio do Sul .....	111
FOTO 2 Exploração da madeira em Rio do Sul .....	113
FOTO 3 Transporte da madeira pelo rio – Rio do Sul .....	114
FOTO 4 Domingueira Agrícola Clube Caça e Tiro Dias Velho .....	115
FOTO 5 Primeira Igreja Evangélica de Rio do Sul e escola .....	133
FOTO 6 Escola Matador (Rio do Sul) - Professor e alunos no dia 07 de setembro de 1922 .....	134
FOTO 7 Escola Municipal na localidade de Corruchel .....	137
FOTO 8 Escola Isolada Alto Itoupava.....	149
FOTO 9 Escola Isolada Gonçalves Dias.....	149
FOTO 10 Escola Isolada Serra Tomio.....	150
FOTO 11 Escola Isolada Serra Canoas .....	150
FOTO 12 Estrutura física da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul.....	155
FOTO 13 Vista parcial do setor de mecanização agrícola da EAFRS .....	157
FOTO 14 Ordenhadeira mecânica da UEP de Zootecnia III .....	157
FOTO 15 Criação de galinhas poedeiras pelo sistema de confinamento da UEP de Zootecnia I .....	158
FOTO 16 Fachada da Casa Familiar Rural de Rio do Sul .....	174

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Evolução populacional de Rio do Sul entre 1970 e 2000 .....	124
TABELA 2: Evolução fundiária de Rio do Sul - SC, por extrato de área em número e área e, percentual de ocorrência dos estabelecimentos agrícolas, em 1975, 1985 e 1995 .....	127
TABELA 3: Evolução da condição do produtor em Rio do Sul em Rio do Sul - SC, em 1975, 1980, 1985 e 1995 .....	127
TABELA 4: Principais Produtos Agrícolas do Município de Rio do Sul – Lavouras anuais, 1999 .....	128
TABELA 5: Produção Pecuária do Município de Rio do Sul em número de cabeças em 2000 .....	129
TABELA 6: Número de alunos e respectivas áreas de realização dos estágios nos anos de 2003 e 2005 .....	170

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Matriz curricular cursos técnicos em agropecuária – COAGRI 1973 .....	167
QUADRO 2: Disposição das Disciplinas Técnicas do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária – 2006 .....	168
QUADRO 3: Disposição das Disciplinas Propedêuticas do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária - 2006 .....	169

## LISTA DE SIGLAS

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural  
AFUBRA – Associação dos Fumicultores do Brasil  
ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural  
ACARESC - Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina  
ACARPESC - Associação de Crédito e Assistência Pesqueira de Santa Catarina  
ACIRS - Associação das Indústrias de Rio do Sul  
AIA - American International Association for Economic and Social Development  
AID - Agency for International Development  
AMAVI - Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí  
ANPEd - Associação dos Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APP - Associações de Pais e Professores  
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais  
ATER - Assistência Técnica em Extensão Rural  
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
CAIs - Complexos Agroindustriais  
CBA – Comissão Basilo-Americana  
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais  
CDI - Comitê para Democratização da Informática  
CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEDUPs- Centros de Educação Profissional  
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CETRAG - Centro de Treinamento de Agrônoma  
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional  
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe  
CFR - Casas Familiares Rurais  
CFRRS - Casa Familiar Rural de Rio do Sul  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNCER - Campanha Nacional de Construção de Escolas Rurais  
CNDRS - Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural  
COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso  
CRAVIL - Cooperativa Regional Agropecuária Alto Vale do Itajaí  
CREs - Coordenadorias Regionais de Educação  
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária  
DEA - Diretoria do Ensino Agrícola  
DEM - Departamento de Ensino Médio  
DCNEPNT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico  
EAFRS - Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural  
EFA - Escolas Família Agrícola  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMPASC - Empresa Catarinense de Pesquisa Agropecuária S.A.  
ENERA - Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária  
EPAGRI - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S/A  
ETA - Escritório Técnico de Agricultura  
EUA – Estados Unidos da América  
FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação  
FEDAVI - Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí  
FESC - Fundação Educacional de Santa Catarina  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNEP - Fundo Nacional de Ensino Primário  
FUNDEF - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola  
GEREI - Gerência Regional de Educação e Integração.  
IASC - Instituto de Apicultura de Santa Catarina  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária  
IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário  
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra  
ONG – Organização não-governamental  
OPA - Operação Pan-Americana  
PAS - Programa Alfabetização Solidária  
PIB - Produto Interno Bruto  
PIPMOA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola  
PLANAF – Plano Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNDR - Plano Nacional de Desenvolvimento Rural  
PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária  
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício  
PROEP - Programa de Expansão e Reforma da Educação Profissional  
PROMEDALC - Reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco  
PROMUNICÍPIO - Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal  
PRONAF – Programa nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.  
PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROVARZEA - Programa de Sistematização de Várzea  
RCNEPNT - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico

PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos  
SDR - Secretarias de Desenvolvimento Regional  
SEA - Superintendência do Ensino Agrícola  
SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEED - Secretaria de Educação à Distância  
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SENAC - Serviço Nacional de Formação do Comércio  
SENAR – Serviço Nacional de Formação Rural  
SSR - Serviço Social Rural  
SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
SUDESUL - Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul  
SUPRA - Superintendência da Política de Reforma Agrária  
UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UEP - Unidades de Educação e Pesquisa  
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
Unicef – Fundo das Nações Unidas pela Infância.  
UNIDAVI - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
USAID - Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO</b> .....	24
1.1 Retrospectiva Histórica da Educação Rural Brasileira.....	25
1.2 As Mais Recentes Políticas Voltadas À Educação No Meio Rural Brasileiro .....	61
<b>2. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM SANTA CATARINA</b> .....	78
2.1 O Ensino Fundamental no Meio Rural .....	78
2.2 Histórico do Ensino Técnico Agrícola .....	92
<b>3. A FORMAÇÃO SÓCIOESPACIAL DE RIO DO SUL</b> .....	106
<b>4. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL RIOSULENSE</b> .....	131
4.1 A Educação Formal a Nível Fundamental no Município .....	131
4.2 A Educação Formal Agrícola em Rio do Sul .....	153
4.2.1 Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul .....	153
4.2.2 Casa Familiar Rural de Rio do Sul .....	172
4.3 A Educação Não-Formal Voltada ao Meio Rural .....	184
4.3.1 AFUBRA .....	185
4.3.2 EPAGRI .....	186
4.3.3 CRAVIL .....	191
4.3.4 Sindicato Rural de Rio do Sul .....	193
<b>5. EDUCAÇÃO RURAL EM RIO DO SUL: UMA ANÁLISE</b> .....	196
5.1 A Educação Fundamental no Meio Rural de Rio Do Sul .....	196
5.2 A Proposta Educacional da Escola Agrotécnica dentro do Sistema Escola-Fazenda e o Sistema de Competências .....	207
5.3 Escola Agrotécnica, Casa Familiar Rural de Rio Do Sul, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio Do Sul e EPAGRI: A Educação Voltada à Reprodução da Extensão Rural .....	219
5.4 CRAVIL E AFUBRA: Propostas Educacionais X Marketing Social....	227
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	231
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	236

## INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com a realidade do meio rural brasileiro, nos vemos diante de uma história de lutas constantes e diversas, e dentre estas, aquelas voltadas ao pressuposto que norteia este trabalho: a educação no meio rural.

Educação e o mundo rural são dois elementos que, concomitantes, geram um sem número de planos, ações, projetos, políticas. Ambos são tratados como ferramentas de suma importância para a manutenção do *status quo* em cada momento histórico, político e econômico.

Quando analisamos um quadro de quase um século de contínuas propostas para o rural e para a educação no país nos perguntamos: há ainda espaço para se falar sobre educação no meio rural?

Afirma Célia Vendramini (2004, p. 146) que “há quem diga que as questões sobre educação e o mundo rural não consistem em temas de estudo, em pleno século XXI”. Querem nos fazer crer, continua, que não há mais problemas a serem resolvidos no meio rural, pois o capitalismo, através da modernização da agricultura, consegue solucionar os problemas do agricultor através do acesso à tecnologia.

Todavia, houve um preço pago pela propalada “modernização”: desarticulação do modelo de agricultura familiar tradicional, redução do número de empregos no meio rural, miséria do agricultor e problemas ambientais (ibid. p. 146).

Há que se questionar se a política voltada à educação no meio rural aplicada no Brasil, desde o passado, cumpriu o papel a que foi proposta pelos seus proponentes, bastante atrelados aos interesses vigentes em cada momento histórico.

Nossos agricultores foram brindados com os mais diferentes programas, tanto quando se quer que eles permaneçam no campo, pois sua presença no meio urbano pode então se constituir em empecilho ao “desenvolvimento”, mantendo-os assim em seu meio de origem, quanto, se necessário, fazê-los assimilar conhecimentos mínimos para tornarem-se peças integradas ao processo de modernização da agricultura a que se propõe governo e classes dominantes, aprendendo assim a lidar com as novas tecnologias que lhe são impostas.

Porém, o que mais nos instiga, e que tentaremos desenvolver no transcorrer do trabalho, é saber se em algum momento e/ou contexto, foi oferecida uma educação que não se preocupou exclusivamente com a expansão dos interesses do modo de produção capitalista.

O relativo abandono do meio rural levou muitos a profetizarem o seu desaparecimento para dar lugar a uma forma superior ou evoluída de produção, transformando-se inclusive, nas palavras de Jean (1994, p. 51, “numa espécie de ‘objeto’ inanimado de interesse apenas para as ciências historiográficas e etnográficas.”<sup>1</sup>

Todavia, a produção familiar, apesar de todos os percalços, foi capaz de gerar uma capacidade de reproduzir-se ao longo das gerações, de adaptar-se aos mais diversos movimentos da conjuntura sócio-econômica<sup>2</sup>.

Portanto, apesar das inegáveis transformações sociais, econômicas, culturais e espaciais resultantes do dito desenvolvimento, o rural não deixou nem deixará de existir, apenas teve e está tendo seu significado alterado.

E não se trata de ver o rural como sinônimo de atraso, o oposto de uma visão estereotipada do urbano que se coloca como *lócus* por excelência do progresso e da modernização. Ressalta-se que, características como isolamento, visão de mundo provinciana e relações interpessoais restritas, constantemente atribuídas ao rural, são hoje questionáveis, pois a fronteira entre o rural e o urbano está cada vez mais tênue.

Schneider (1999) lembra que a reprodução social, econômica, cultural e simbólica das unidades familiares dependerá de um intrincado e complexo jogo pelo qual as unidades familiares se relacionam com a natureza e o ambiente em que estão inseridas. Ambiente que se compõe de um espaço social e econômico e de um conjunto de instituições, que tendem a fornecer estímulos e determinar limites e possibilidades.

---

<sup>1</sup> Julliard (1973), Mendras (1959), Sarraceno (1994), citados por W anderley 2000.

<sup>2</sup> Segundo Jean (1994, p. 37) a agricultura familiar tem se apresentado como uma forma de organização social longe de se considerar em perigo, ou mesmo “... um anacronismo histórico...”.

Schneider nos aponta ainda que, pela sua “natureza familiar”, a agricultura familiar faz uso do trabalho para ultrapassar os obstáculos da natureza e consegue organizar-se de tal forma que acaba por reproduzir-se mesmo diante das condições mais adversas. A força de trabalho familiar permite maior flexibilização, onde há a intensificação de seu emprego em momentos de maior necessidade e redirecionamento para outras atividades nas horas de ociosidade, como também maior agilidade na tomada de decisões.

Ainda segundo alguns autores<sup>3</sup>, o “sucesso histórico” da propriedade familiar se refere a sua capacidade de inserir-se em diferentes situações, como em relação a economia de mercado ou mesmo a sua capacidade de adotar inovações, o que remete à relação do trabalho do agricultor familiar com o mercado.

Porém, não se pode deixar de lembrar que esta (re) valorização do mundo rural não se deve apenas ao poder de reorganização da agricultura familiar. Desde a década de 1980, diversos foram os órgãos que perceberam o perigo do descaso com o rural e principalmente com a agricultura familiar, considerada como fonte geradora de empregos no meio rural e grande produtora de alimentos.

Assim, diversos foram os órgãos internacionais, como Banco Mundial, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, entre outros, que sentiram a necessidade do resgate da agricultura familiar, na tentativa de atenuar o quadro de exclusão social nos países subdesenvolvidos, mas em especial, aliada a uma reestruturação macroeconômica e de novas metas para o desenvolvimento dentro do capitalismo.

O que se pode evidenciar ao observar os grandes direcionamentos e redirecionamentos voltados ao meio rural ao longo das décadas, é que, anterior à sua aplicação, antevêm os grandes direcionamentos e redirecionamentos da educação rural, ou seja, quando quisermos perceber de antemão quais serão as novas “metas” para o rural, devemos observar quais são as políticas educacionais aplicadas, pois é necessário, antes de tudo, preparar os “atores” para que eles possam saber interagir com os novos objetivos propostos. Por exemplo, se fizermos

---

<sup>3</sup> Abramovay (1992), Anjos (1995), Baptista (1994), Delgado (1985), Gonçalves Neto (1997), Graziano da Silva (1996).

uma análise das atuais políticas educacionais voltadas ao meio rural, poderemos entender quais são os objetivos planejados para esse espaço em nosso país. Através da mídia, podemos ter acesso aos diferentes programas, nos quais se insere um sem número de propostas<sup>4</sup>.

Pessoalmente, tenho refletido sobre o tema da educação rural e o mundo rural, pois, desde o início de minha carreira no magistério, trabalhei em escolas isoladas rurais. O dia-a-dia nestas escolas me fez perceber que a preocupação com estas escolas, com o agricultor, com o mundo rural, sempre foi muito pequena, apenas o mínimo para o seu funcionamento.

Ao longo do tempo fui percebendo a intrínseca relação entre rural e educação, como também a problemática em torno de ambas as questões, foi quando então passei a procurar bibliografias específicas sobre os temas.

Mas a decisão de transformar meus questionamentos em um trabalho científico se deu quando passei a lecionar na Escola Agrotécnica e na Casa Familiar Rural no município de Rio do Sul. Nelas pude verificar que as realidades eram diferentes, o público alvo era diferente, mas os problemas eram basicamente os mesmos. Tomando como palco o município, comecei a questionar a que servia a educação oferecida aos meus alunos, que eram jovens agricultores familiares de toda a região do Alto Vale do Itajaí. Ou seja, se a educação formal/não-formal no meio rural em termos gerais, e especificamente a Rio do Sul, pode ser considerada apenas como ferramenta de expansão no campo dos interesses (econômicos principalmente) inseridos à dimensão do modo de produção capitalista.

O questionamento foi ganhando força a medida que observava que boa parte dos egressos não permaneciam no meio rural, dada as dificuldades que sofrem.

E isto em uma realidade que considero privilegiada, pois Rio do Sul é brindado com muitas e diversificadas iniciativas voltadas à educação do pequeno agricultor familiar<sup>5</sup>, sejam elas formais ou não-formais, e que mesmo assim ocorre um elevado abandono das atividades agropecuárias no meio rural do município e

---

<sup>4</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Grupo Permanente de Trabalho de Educação da Renovação da Educação Rural, entre muitos outros.

<sup>5</sup> Ao todo temos no município seis iniciativas e recentemente, mais uma nova, o PROEJA, que não entrou na análise deste trabalho, por ter iniciado as atividades agora, no segundo semestre de 2006.

que não se refere propriamente ao êxodo rural, como será desenvolvido mais adiante.

Porém, sabemos que a educação não é a principal ferramenta para a permanência do pequeno agricultor no meio rural (diferente do que muitos nos querem convencer com seus discursos) e que a conjuntura econômica é que fala mais alto no que se refere a isto. No entanto, é também evidente que se as práticas não estiveram unicamente preocupadas com a manutenção das relações produtivo-capitalistas, mas, também, com a valorização do agricultor como importante ator social<sup>6</sup>, e igualmente preocupadas com a valorização do mundo rural como um espaço de idéias, de vida, elas podem de alguma forma contribuir para a sua permanência. E não apenas como uma permanência meramente física, mas valorizada.

Isto, contudo, não impede que se questione a real serventia das propostas educacionais, já que, apesar dos discursos carregados de afirmações como “valorização da agricultura familiar”, “valorização das tradições e hábitos”, “formação cidadã”, “autonomia da população rural”, a prática tem se revelado, em diferentes contextos e/ou situações, contrária a tudo isso.

Desse modo, para poder responder minha preocupação básica, que é apreender o real direcionamento da educação no meio rural, em especial, em relação a Rio do Sul, procurei uma linha de formação que me proporcionasse novos marcos teóricos para pensar as inúmeras questões e situações em que vinha me deparando, e decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, onde pude encontrar ferramentas para o meu trabalho de interpretação do que estava acontecendo com a agricultura familiar, principalmente em relação ao município em discussão.

Com o programa pude avançar em conteúdos e disciplinas que permitiram ampliar minha percepção sobre a realidade. Esta incursão por novos conhecimentos e referências implicou um caminho que comecei a percorrer aos poucos. Foi

---

<sup>6</sup> De acordo com Alain Tourane (1996), ator social é a referência de um sujeito que está libertado, isto é, que coloca como princípio do bem o controle que o indivíduo exerce sobre suas ações e sua situação e que lhe permite conceber e sentir seus comportamentos como componentes da sua história pessoal de vida, conceber a si mesmo como ator. Este sujeito tem vontade de ser um indivíduo que quer agir e ser reconhecido como ator.

necessário interrogar a minha própria forma de construir a realidade, para assumi-la, revisá-la e apostar em algumas mudanças, gerenciando a concretização destas.

Parti então, em busca de respostas para poder compreender a realidade da educação no meio rural de Rio do Sul, estabelecendo como objetivo geral do trabalho, a descrição, interpretação e análise da educação no meio rural do referido município, com o intuito de apreender o direcionamento desta no tempo e no espaço.

Em termos específicos, tive por objetivos: (1) realizar um resgate histórico da educação rural no país, no estado e no município de Rio do Sul; (2) identificar as instituições que desenvolvem ações ligadas à educação formal e não-formal voltadas ao agricultor familiar e apresentar as propostas de cada uma delas quanto à educação para o rural; (3) realizar a análise destas propostas no intuito de compreender o seu direcionamento.

No que se refere à metodologia, acredito que a escolha dos métodos de abordagem usados em uma pesquisa evidenciam as opções teóricas e as intencionalidades do pesquisador. Assim, os conhecimentos aqui construídos são marcados pela subjetividade da pesquisadora e pela interatividade em vários níveis: da pesquisadora com o campo empírico e com outros sujeitos envolvidos no processo, da pesquisadora com os autores que discutem o assunto e da pesquisadora consigo mesmo. Portanto, essa pesquisa acontece permeada pelo diálogo e pela visão plural. É importante destacar que os processos interativos pressupõem movimentos que possibilitam compreender a dinamicidade da vida e do conhecimento que é gestado na trama social, que se evidenciam através de fatos, ações, documentos legais e narrativas.

Na busca de referências na área da pesquisa, encontrei várias contribuições elucidativas, como a de Penin (1997, p.41), que busca em Schulmann o conceito de pesquisa interpretativa, afirmando que:

(...) nos caminhos metodológicos da pesquisa interpretativa consideram-se como componentes de extrema relevância as **explicações** dos fatos fornecidos pelo **sistema de significação** das pessoas, e não só a identificação pela positividade dos fatos. Esta é uma característica básica nas ciências humanas: não se está somente analisando ou procurando entender melhor o objeto; mas o entendimento do sujeito sobre o objeto. (grifos da autora)

Por sua vez Jovchelovitch (2000, p.208) nos traz argumentos para compreensão das questões metodológicas, nos esclarecendo que:

(...) questões metodológicas não se relacionam simplesmente a procedimentos técnicos e não são uma questão de decidir entre aplicar um questionário ou conduzir entrevistas em profundidade. Ainda que o debate tenha se centrado em torno de uma suposta oposição entre metodologias quantitativas e qualitativas, parece-me que tal oposição é inteiramente falsa e não toca nas questões fundamentais. A metodologia relaciona-se e, de fato, depende de definições teóricas que, por sua vez, estão amarradas à concepções filosóficas.

Assim, parti do entendimento de que o método não é uma *receita* pronta e acabada, mas um caminho que se constrói no decorrer da pesquisa, tecendo-se e articulando-se, considerando o tema a ser estudado. E mesmo que sujeito à transformações durante o processo, entendi ser importante explicitar alguns pressupostos epistemológicos e metodológicos que contribuem para a organização deste trabalho. Neste sentido, destacamos Jovchelovitch (2000) em relação à objetividade relacionada à coleta e a interpretação dos dados, ao problema da validade e, à relação entre métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa.

Busquei ainda em Burgess (apud Easterby-Smith, Thorpe e Lowe, 1999, p. 73), subsídios para entender o uso de entrevistas, segundo o qual, caracteriza-se pela “oportunidade para o pesquisador sondar profundamente para descobrir novos indícios, explorar novas dimensões de um problema e garantir relatos vívidos, precisos e abrangentes baseados na experiência pessoal”. Acrescenta que a principal razão para realizar as pesquisas qualitativas é entender “como as pessoas constroem o significado e a significância de suas situações, de complexa estrutura pessoal de crenças e valores, os quais elas desenvolvem ao longo de suas vidas para ajudar a explicar e prever eventos no mundo delas”.

Assim, optei pelo tratamento dos dados de forma qualitativa e, por isso, estive atenta às falas (discursos orais) dos sujeitos desta pesquisa e à leitura dos documentos oficiais e textos teóricos sobre o tema.

Não obstante, a educação no meio rural, caracteriza-se por um fenômeno complexo e difícil de ser abordado de forma totalizante. A busca por compreender tal complexidade nos conduziu a leitura de diversos autores e, naturalmente, nos fez

optar pelo uso de referências teóricas que captassem a realidade da educação no Brasil.

O trabalho, porém, mesmo voltado a uma análise da educação rural, conterà também propostas e noções formuladas por outros autores, a fim de se obter um modelo teórico que venha a contribuir satisfatoriamente para a elucidação das questões pertinentes à situação empírica escolhida.

Como fonte importante de análise, principalmente para a compreensão de Rio do Sul como uma formação social historicamente determinada, onde a agricultura familiar e a educação rural estão inseridas, optamos por utilizar a categoria de formação sócioespacial, preconizada por Milton Santos.

Milton Santos (1982, p.10) lembra que a formação econômica e social apesar de sua importância para o estudo das sociedades e para o método marxista, não mereceu, durante um longo período, estudos e discussões que levassem a renovar e aperfeiçoar o conceito, só recentemente retomou-se o debate. Em seu entendimento, esta categoria expressa a unidade e a totalidade das diversas esferas – econômica, social, política, cultural – da vida de uma sociedade, daí a unidade de continuidade e descontinuidade de seu desenvolvimento histórico (p. 11).

A noção de formação econômica e social foi elaborada por Marx e Engels (Santos, 1982 p.19) e a partir deste conceito Milton Santos, pensando na importância da formação da sociedade e o papel do espaço, lançou seu paradigma de formação sócioespacial.

A importância de estudos desta natureza se deve a interpretação totalizadora, uma preocupação com uma análise mais globalizante, que nos levam à tentativa de reconhecer vários níveis da construção de uma realidade. Assim a dinâmica de um espaço geográfico qualquer, como é o caso de Rio do Sul, precisa ser compreendida à luz dos processos sociais que a engendraram, sem, no entanto, esquecer as características naturais que ofereceram as bases para o desenvolvimento local, lembrando também que a evolução diferencial das sociedades ocorre em seu quadro próprio ou em relação às forças externas, que é de onde mais freqüentemente lhes provém o impulso.

Por conseguinte, a localização das atividades, dos homens e das coisas no espaço pode ser explicada tanto pelas necessidades externas, quanto pelas

internas. A formação sócioespacial se expressa pela luta, como também pela interação entre o novo que domina, e o velho. O novo procura impor-se por toda a parte, porém sem realizar isso completamente, como veremos no transcorrer do trabalho, e em relação à Rio do Sul, quanto à educação no meio rural.

Quanto aos procedimentos metodológicos, cabe frisar que este trabalho possui uma natureza exploratória, que não busca estabelecer relações de causa e efeito. Assim, os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa consistiram na adoção de técnicas e abordagens teóricas que visaram produzir uma análise ampliada a respeito da situação da educação voltada para a formação do agricultor familiar em Rio do Sul. Para a realização e posterior análise desta realidade, os procedimentos metodológicos compreenderam um conjunto de técnicas de pesquisa que permitiram a obtenção de informações e de dados qualitativos e quantitativos.

Os procedimentos realizados foram: pesquisa documental em órgãos estaduais e municipais, entrevistas semi-estruturadas, contato e diálogo com diversas entidades governamentais e não governamentais no município de Rio do Sul, e revisão de literatura.

Paralelamente, realizou-se a coleta dos dados secundários, obtidos através dos censos agropecuários e censos demográficos. Além destes, para obter-se dados que pudessem complementar uma caracterização sócioespacial do município foi realizada consulta a dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Agricultura, de Planejamento e o Arquivo Histórico Municipal.

Na obtenção de dados qualitativos, o instrumento de coleta foi a entrevista semi-estruturada. A estrutura do roteiro de perguntas foi formulada de acordo com cada ator social a ser entrevistado, podendo novas perguntas ser acrescentadas durante a entrevista. A escolha dos entrevistados foi feita de forma a cumprir com representatividade a explicação da realidade.

Por fim, a análise bibliográfica de autores que tratam da temática, a qual aconteceu ao longo da realização de todas as etapas do trabalho. Buscaram-se autores que abordassem os temas apontados na dissertação, como por exemplo: agricultura familiar, educação no meio rural, histórico da educação rural no Brasil, modernização da agricultura, políticas públicas voltadas à agricultura. Dentre tantos,

destaques a Sérgio Schneider, Anne Marie Speyer e Maria Julieta Costa Calazans, Ricardo Abramovay, entre outros.

Quanto à organização do próprio trabalho, optou-se por cinco capítulos, assim distribuídos: 1) realidade da educação rural no Brasil, evidenciando tanto um resgate histórico da educação rural, quanto um quadro das mais recentes políticas voltadas ao tema; 2) educação no meio rural no estado de Santa Catarina, abordando o ensino fundamental no meio rural catarinense e a evolução do ensino voltado especificamente ao rural; 3) formação sócio-espacial do município de Rio do Sul, com o intuito de compreender-se com mais detalhes a realidade rural e educacional do município; 4) Identificação, interpretação e análise das propostas educacionais voltadas à formação do agricultor familiar, vendo-se primeiramente aquelas voltadas à educação formal e posteriormente as propostas não-formais; 5) E, finalmente, analisar-se-á todas as propostas educacionais voltadas para o agricultor familiar no município de Rio do Sul, identificando o direcionamento de cada uma delas.

## 1. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO

Neste, contextualizamos historicamente a presença da educação rural em no Brasil, procurando entender os seus revezes através da exposição dos principais fatos que influenciaram sua trajetória. Assim, através do resgate de elementos políticos, econômicos e sociais ocorridos no processo histórico brasileiro, podemos compreender os seus direcionamentos e re-direcionamentos tomados pela educação rural no país.

Antes de darmos início a um retrospecto da educação rural brasileira, algumas colocações se fazem necessárias. No exame das inúmeras propostas educacionais direcionadas ao meio rural, principalmente a partir de 1930 até nossos dias, o que se constata é a inadequação diante das aspirações e necessidades de sua população.

Importante frisar que o rural em nosso país foi sempre visto como um espaço vinculado ao atraso. E sua população, vista como carente, isolada, desinformada, precisando assim, aproximá-la do mundo (diga-se mundo urbano) para que ela faça parte da rede social e saiba qual é o seu papel dentro dessa rede. A educação surge então como a redentora desta situação, cabe a ela o papel de “reabilitar” a população rural.

No entanto esta é uma concepção etnocêntrica, pois parte de valores de quem os julga. Por outro lado, se há a ligação entre meio rural e atraso, é necessário lembrar que esta não é apenas uma etapa que deva ser superada, mas sim é o fruto de relações sociais e principalmente econômicas. Assim, a educação não tem o poder de modificar a estrutura agrária.

Os formuladores das políticas (governo, classes políticas, econômicas) costumam apontar o processo pedagógico como a ferramenta que tem o poder de transformar o homem do campo e habilitá-lo a enfrentar as exigências que lhe são impostas. No entanto, o que realmente procuram é que a educação e a escola

sejam a ferramenta da homogeneidade, pois é necessário integrar para que se possa desenvolver as políticas por eles desejadas.

Infelizmente, o que se tem conseguido em nosso país, é desadaptar o agricultor, desenraizá-lo. Se percebe, é uma tentativa de mudança de sua mentalidade para que se adapte a tudo o que lhe é proposto, sem nunca incentivar a discussão de seus reais problemas e suas reais necessidades. Na verdade, a educação acabou por transforma-se sim numa ferramenta, mas a que propiciou a invasão do capitalismo no campo. Tudo isso conduz à idéia de que os esforços educacionais são uma tática de uma estratégia maior, de uma ordem econômica e política.

Assim, este capítulo apresentará uma retrospectiva histórica da educação rural brasileira, sempre aliando as principais ações desenvolvidas ao respectivo momento histórico da formação sócio-espacial brasileira, pois como poderá ser observado, ambos estão intrinsecamente relacionadas.

### **1.1 Retrospectiva Histórica da Educação Rural Brasileira**

O domínio por parte da metrópole portuguesa sobre a colônia brasileira era evidente e não havia interesse de Portugal em promover o ensino no Brasil, mas sim executar uma política exclusivamente exploratória das riquezas aqui existentes.

Do início de nossa ocupação até as primeiras décadas do século XX, a organização econômica brasileira, que se caracterizava pela presença do latifúndio, da monocultura e pelo uso de técnicas de produção ainda rudimentares para os padrões capitalistas, exigiam pouca escolaridade, ou mesmo alfabetização, o que veio a contribuir, e muito, para um longo período de descaso com a educação no meio rural<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Embora houvesse pequena propriedade desde a Colônia, na forma de *posse* principalmente (um pouco por todo o país) ampliada, a partir do século XVIII com o povoamento açoriano (em especial no sul) e século XIX com outros imigrantes de procedência européia (sul e sudeste), o interesse oficial por uma educação no campo voltada às famílias produtoras era igualmente reduzida.

A primeira medida que revela uma preocupação com a educação no Brasil nasce como uma atividade delegada pela Coroa Portuguesa, à Companhia de Jesus, que chega ao Brasil em 1549. Mas os jesuítas se preocupavam apenas com a difusão da fé e a educação da classe dominante, representada pelos senhores de engenhos, e não a educação voltada para a maioria da população.

Aranha (1989) aponta que a educação não era meta prioritária para o colonizador, no entanto, as metrópoles européias enviavam religiosos para desenvolver trabalho missionário e pedagógico nas suas colônias, tendo como principal finalidade converter os índios e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. Todavia, destaca outros fatores que ampliavam a importância da atividade missionária no processo de colonização.

(...) a questão não é simplesmente religiosa. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, é instrumento importante para ajudar na garantia da unidade política, através da uniformização da fé e da consciência. Portanto, a atividade missionária facilitará sobremaneira a dominação metropolitana. Nessas circunstâncias, a educação na colônia assume papel de agente colonizador. (ARANHA, 1989, p. 118).

Maria José Garcia Werebe, também ressalta que a educação no Brasil iniciou, respondendo aos interesses políticos da metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. A Companhia se propunha, desde suas origens, a combater o protestantismo, ocupando uma posição proeminente nas lutas que se travavam na Europa contra a Reforma e o “modernismo” que esta representava. À metrópole interessava a catequização dos indígenas que, assim, se tornariam mais submissos e poderiam mais facilmente aceitar o trabalho que deles exigiam os colonizadores. (WEREBE, 1994, p. 21).

Maria Elizabete Xavier coloca como centro da atenção o processo de elitização da educação escolar no Brasil. Conforme a análise desenvolvida pela autora no período colonial o processo educacional foi constituído “(...) de forma sofisticada e explicitamente seletiva, o ensino Colonial e, posteriormente, os ensinos Nacional, Imperial e Republicano” (XAVIER, 1994, p. 26-27)

Em relação ao tipo de cultura que poderia se desenvolver nas condições materiais daquela época, conclui que deveria ser

(...) uma que fosse marcada pelo autoritarismo típico da religião institucionalizada, pelo elitismo de uma estrutura social brutalmente dividida em extremos intocáveis e pelo caráter contemplativo adequado às existências ociosas, dos que viviam da produção primária de produtores compulsórios. (Idem, p. 33)

A condição de Portugal como um reino católico, fez com que o ensino na Colônia fosse contrário à livre discussão científica, resultando na formação de um grupo de intelectuais sem preocupação com a ciência.

Romanelli reforça esta condição, quando chama a atenção para a importação “de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia (...) através da obra dos jesuítas”, favorecida pela família patriarcal e pela classe dominante, desejosa de hábitos aristocráticos de vida. Mas era apenas “a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada” (ROMANELLI, 1980, p. 33). Aos demais, a ação educativa se dava através da catequese.

(...) A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos curumins estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes (...)

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com essa característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural (...) (ibid, p. 35).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 as atividades educacionais paralisaram-se por completo, ficando a educação colonial reduzida a umas poucas Aulas Régias (SPEYER, 1983, p. 62). Porém a característica literário-religiosa do sistema de ensino continuará. No Brasil República, haverá a proposição de uma reforma do ensino por parte do Ministro Benjamim Constant Botelho de Magalhães, em 1890, que tenta acabar com este formato, porém, sem sucesso.

Nos lembra Thomas Giles, que “(...) o objetivo do ensino continuou a ser a formação religiosa-humanista, seguindo os métodos utilizados pelos mestres-jesuítas” (GILES, 1987, p. 286).

O ensino público foi introduzido no país em 1763 pelo Marquês de Pombal através das chamadas “escolas régias”, porém, estas foram instaladas apenas nas principais cidades brasileiras, não havendo até aquele momento, preocupação com o ensino para o meio rural, que permaneceu esquecido por mais de um século.

Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, houve modificações, principalmente no campo cultural, com a criação de escolas superiores e a preocupação com o desenvolvimento do ensino destinado ao aprimoramento da cultura das elites, de um modo geral. Nesse período o ensino rural também passa a ganhar espaço.

No governo de D. João VI se dá o primeiro ato legislativo específico ao ensino agrícola. D. João VI dirige carta ao vice-rei do Brasil, datada de 25 de junho de 1812, na qual determinava a abertura de estabelecimentos de ensino que fossem voltados à atividade primária e determina a criação de um curso de agricultura na Bahia (ROMANELLI, 1998). Dois anos depois, na província do Rio de Janeiro é implantado outro curso de agricultura com o intuito de formar técnicos em agricultura.

Segundo De Rosa (1980) se fazia necessário que se estabelecessem condições culturais e tecnológicas que até então a colônia não dispunha. E que, mesmo de forma tímida, é desta época as origens do ensino agrícola brasileiro. A autora aponta que a criação do ensino agrícola foi incentivada pela supressão do tráfico de escravos e pela Lei do Ventre Livre, já advindo a substituição gradativa da mão-de-obra escrava pelo colono livre.

Na metade do século XIX, o governo imperial determina através do Decreto nº 15 de primeiro de abril de 1848, a criação de uma escola agrícola na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, porém esta não chegou a ser implementada.

Anos mais tarde, D. Pedro II criava os seguintes estabelecimentos: Instituto Baiano de Agricultura e Instituto Pernambucano de Agricultura, em 1859; Instituto de Agricultura Sergipano e Instituto Fluminense de Agricultura, em 1860 e o Instituto Rio-Grandense de Agricultura em 1861.

Estas instituições tinham o intuito de preparar as classes mais desfavorecidas da população para serem operários, gerentes agrícolas e florestais; já as instituições de ensino superior eram destinadas a formação de engenheiros agrônomos, silvicultores e veterinários.

“A partir de 1840, foram construídas as casas de Educandos e Artífices, em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, com o objetivo prioritário de atender aos menores abandonados **diminuindo a criminalidade e a vagabundagem**”(grifo da autora) (SOARES, 2004, p.27).

A respeito disso, Calazans (1993) nos esclarece que todas as iniciativas dirigidas à população do meio rural, do seu surgimento até a década de 1930, deram-se nos setores do ensino médio e superior (escolas agrícolas e agrotécnicas) o que revela uma discrepância, pois tínhamos de um lado instituições preocupadas em formar profissionais de alto nível e de outro o baixo nível dos professores, que na sua maioria eram leigos. Saviani (1999) também destaca esse paradoxo. Havia uma divisão estrutural do ensino público, que dá origem a dualidade do ensino, ou seja, um sistema de ensino e de escolas para os pobres e outra para os ricos e poderosos. E esta será uma característica constante no ensino público brasileiro.

A independência do Brasil fez com que a Assembléia Legislativa Constituinte criasse a primeira legislação para a alfabetização de crianças brasileiras, que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos e escolas para meninas nas cidades mais populosas (ARAGÃO, 1985 p. 6). Porém o projeto não teve êxito, sendo engavetado e esquecido. E nada se falou a respeito da criação de escolas na zona rural, que permaneceu esquecido pelo poder público.

As tentativas de implantar-se o ensino agrícola no Brasil continuavam e no ano de 1883, o governo imperial decretava a fundação da Escola de Agricultura e Veterinária do município de Pelotas no Rio Grande do Sul, que apenas dois anos mais tarde resolve fechá-la.

Houve outras iniciativas, como as escolas de Cruz das Almas (BA), Piracicaba (SP), Lavras (MG), que foram criadas para formar profissionais de nível superior, mas o resultado foi inexpressivo. Calazans (1993 p. 10) observa que “durante toda a fase imperial, diplomaram-se no Brasil apenas 74 engenheiros agrônomos e nenhum veterinário”. Dos cinco Institutos Imperiais de Agricultura criados na segunda metade do século XIX, três fracassaram. Apesar disso, vê-se o primeiro impulso à modernização no meio rural.

Esse descaso com a educação voltada para o meio rural reflete o domínio maciço da monocultura da cana-de-açúcar em nossa economia, que não necessitava de mão-de-obra especializada. Porém, com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, o poder econômico sente a necessidade de um pessoal mais especializado.

No Brasil República apesar das mudanças que passam a ocorrer: trabalho livre, crescimento dos centros urbanos, nascimento do setor industrial e o aumento da diversidade da produção agrícola, não se pensou em adequar-se o ensino agrícola à nova realidade. E isso pode ser percebido através do descaso com a educação em geral, pois como nos aponta Soares (2004) em 1890 foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, pois misturou-a a administração de coisas tão diferenciadas.

O século XIX é marcado pela abertura dos portos ao capital mercantil/industrial europeu (britânico notadamente), ocorrendo igualmente, entre outras coisas, um importante fluxo migratório, oriundo dos países europeus. Os imigrantes que vieram estabeleceram novas relações de trabalho com a oligarquia agrária brasileira. O que, a princípio, não significou grandes mudanças no que se refere ao ensino agrícola.

O imigrante que chega ao país (para localizar-se quase que essencialmente no meio rural) depara-se com um quadro de omissão em relação à educação escolar e um sistema educacional restrito a um grupo apenas e moldado à imagem de uma

visão de mundo com base jesuíta. Precisaram então atender educacionalmente seus filhos, pois vinham de um ambiente em que grande parte das crianças freqüentava a escola.

A partir de iniciativa própria sugeriram as escolas paroquiais católicas, criadas e mantidas pelas comunidades de imigrantes alemães e comandadas pela Igreja Católica Romana, principalmente pela Companhia de Jesus. Também houve outras iniciativas, como as escolas comandadas pela Igreja de Confissão Luterana.

Nas comunidades italianas organizam-se escolas de cunho particular subsidiadas pelo governo italiano e escolas mantidas pela própria comunidade. As escolas de cunho paroquial, também se fizeram presentes, porém em menor número, administradas pelos padres franciscanos.

Grosselli (1987, p. 17) ressalta que estas escolas acabaram sendo não uma alternativa, mas a única opção diante da omissão da iniciativa estatal em relação ao ensino nas áreas rurais e também uma forma dos imigrantes manterem seus costumes e o modo de vida de sua pátria de origem. As escolas funcionavam, via de regra, na residência do professor, cujo conhecimento se limitava a conhecimentos gerais e de aritmética.

No início do século XX, começam a surgir iniciativas em relação ao ensino no meio rural. Em 1906 o Presidente da República, Afonso Pena, pelo Decreto nº 1.606, cria o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, promovendo a criação e multiplicação dos Institutos de Ensino Técnico e Profissional, para a formação dos mestres e operários que se faziam necessários. Esta pode ser considerada uma nova fase para o ensino agrícola, já que se oferece uma formação exclusivamente profissional a esta modalidade de ensino.

Em 1909, Nilo Peçanha, assume a presidência do país e passa a elaborar o primeiro planejamento de ensino agrônômico, ficando assim organizado: ensino superior, ensino médio ou técnico-prático, ensino prático, aprendizados agrícola, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas, sendo ministrados em estações experimentais, campos de experiência, fazendas experimentais, estação de ensino de máquinas, postos zootécnicos e postos meteorológicos (CALAZANS, 1993).

Na primeira fase republicana de governo, o ensino médio profissionalizante, de modo geral, se tornava prioritário, não se podendo dizer o mesmo do ensino agrícola. No ano de 1907, havia no Brasil cerca de 154 instituições de ensino médio profissionalizante e, desse universo, apenas quatro funcionavam como ensino agrícola de nível médio, ou seja, somente 2,60% do total (ibid.)

Em 22 de setembro de 1909, através do Decreto Lei nº 7.566, são criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices e alguns Patronatos Agrícolas no âmbito do Governo Federal. Estes Patronatos, segundo Nagle (2001, p. 236), se destinavam às classes desfavorecidas, visando a profissionalização de menores desvalidos.

Vê-se claramente que o ensino carregava a função de amenizar as pressões sociais no campo, como por exemplo, a mudança da estrutura agrária, a legalização de terras devolutas, a equidade social, e mudanças nas relações de trabalho predominantes, além de formar mão-de-obra para o setor agro-exportador, como também os problemas urbanos advindos do êxodo rural.

Para tanto foi necessário tomar-se medidas para conter estes problemas, o que pode ser comprovado através do Decreto 7566 de 1909:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite as classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável trabalho técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República formar cidadãos úteis a nação. (Decreto lei nº 7566 de 23 de setembro de 1909)

Assim, o ensino médio profissionalizante, de modo geral, se tornava prioritário, não se podendo dizer o mesmo do ensino agrícola.

Já no ano de 1912, houve um crescimento do número de instituições de ensino médio profissionalizante que passaram para 299, sendo que o número de instituições voltadas para o ensino agrícola era de 33, ou 11,04% do total. Apesar do aumento ser bem superior em relação a anos anteriores, ainda estava bem abaixo das necessidades educacionais para o setor, visto que a população das zonas rurais era bastante numerosa na época. (NAGLE, 2001).

Temos como ponto de partida a intensa difusão do ensino primário no meio

rural a primeira década do século XX. Havia então o discurso da inserção do Brasil na modernidade do novo século, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo<sup>8</sup>. Mas isso pouco alterou a situação geral, pois apesar da preocupação com a “modernidade” não houve uma política educacional destinada à escolarização rural, ficando vinculada ao desenvolvimento da escola urbana.

A elite dominante brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de agricultores deixa o meio rural em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

As migrações do campo para as cidades e de algumas regiões para outras passaram a se constituir uma ameaça à estabilidade da organização econômica e social tradicional. Diante da situação, surge uma ideologia reformista segundo a qual era necessário modificarem-se as precárias condições de vida da população rural, a fim de se aumentar sua produtividade econômica e reduzir a mobilidade geográfica.

O meio imaginado para atingir este objetivo foi o da reforma de algumas instituições, principalmente a educação escolar (Queda, 1979). Foram quatro os principais motivos que levaram a esta preocupação com a difusão do ensino elementar no meio rural.

Primeiramente o desencadear da Primeira Guerra Mundial acelerou o processo, medida que levou à substituição de importações e assim se dando o êxodo das populações rurais para as cidades, atraídas pelas melhores condições de vida e de remuneração.

Em segundo lugar, os elevados índices de analfabetismo no meio rural, cujos dados apresentados pelos Estados Unidos na segunda década do século XX, o Brasil aparecia como um dos líderes mundiais neste quesito. Assim, se fazia necessário elevar a imagem do país entre as demais nações (NAGLE, 1976, p. 112).

---

<sup>8</sup> (...) o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século (NAGLE, 1976, p. 100).

Em terceiro lugar a ampliação das bases eleitorais através do aumento do número de votantes em virtude da Lei Saraiva, que estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto<sup>9</sup>.

E por fim, a nacionalização do ensino no sul do Brasil, também a partir da Primeira Guerra Mundial, já que segundo Paiva (1973, p. 97)

Reclamava-se a intervenção da União para o fechamento das escolas 'estrangeiras' e o estabelecimento de escolas nacionais, nas quais seria oferecida aos jovens educação moral e cívica. Esta luta surtirá seus efeitos, provocando a única intervenção efetiva da União em favor da difusão do ensino primário durante toda a Primeira República e que, beneficiando os estados do sul... explicam em parte, o aprofundamento das diferenças regionais em matéria de difusão do ensino elementar.

Assim, em 1917, teve início a participação da União na instrução primária. As escolas particulares de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul foram fechadas e só em 1919 os recursos necessários à nacionalização do ensino nesses estados foram incluídos no orçamento geral da República, ficando os estudantes no período sem instrução. O mesmo Estado que primeiramente havia encorajado o funcionamento destas escolas (visto que não lhe acarretava ônus) passou a reestruturar o sistema educacional procurando anular as influências culturais.

Kreutz (1990 p. 153) esclarece que esse projeto de nacionalização não tinha o intuito de apenas substituir as escolas particulares por escolas estatais. Foi todo um conjunto de medidas que disciplinavam o funcionamento destas escolas e na criação de uma rede de escolas estatais que também tinham o objetivo de transformar o agricultor em um empregado em potencial da indústria emergente. Também se fazia necessário incorporar o agricultor ao mercado consumidor do que era produzido pela cidade, como também oferecer condições para que ele pudesse participar politicamente da modernidade que estava sendo construída.

A partir da década de 1930, devido à crise que vivia à época o capitalismo, provocando uma conjuntura externa de crise prolongada, houve em nosso país a

---

<sup>9</sup> A partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas "os que dominassem as técnicas de leitura e escrita... Mantinha-se a instrução pela renda estabelecida pela Constituição de 1824 e acrescentava-se a seleção pela instrução. A Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda, mas manteve a seleção pela instrução". (QUEDA, 1979 p. 82-83)

possibilidade de um crescimento industrial considerável, em virtude da necessidade de suprir-se o mercado interno. O Estado passa a investir em siderurgia, obras de infra-estrutura, expansão do crédito, reorganização político-administrativa, etc. Aliado a este processo há um acentuado êxodo rural em direção aos centros urbanos, o que acabará por criar um quadro de trabalhadores desempregados e um meio rural desprovido de mão-de-obra.

Em contraponto às diversas mudanças que se passavam na economia e na sociedade, surgem diversas idéias que passam a determinar as políticas para o meio rural e conseqüentemente para as escolas da zona rural nos próximos 50 anos, ou seja, até os anos oitenta.

Dentro destas novas políticas, a educação terá uma função retificadora, a partir do momento que passa a preparar as populações para engendrar de forma mais adequada o processo. A educação não quer mudar a realidade; seu papel é o de consolidar a realidade. O processo educativo adotado mudará a mentalidade do homem do meio rural para que esse se adapte a situação vigente. Promove-se então a adaptação das populações rurais ao novo sistema produtivo, ou seja, aumentar a força de trabalho nas cidades.

Assim, o governo de Getúlio Vargas prega o retorno da população ao meio rural e esta política reflete diretamente na educação rural. Discurso que dá origem ao chamado 'ruralismo pedagógico', que teve como precursores alguns pensadores como Sílvio Romero e Alberto Torres, mas que foi amplamente difundido por educadores como Sud Menucci e Joaquim Moreira Souza.

O discurso ruralista basicamente faz da fixação do homem à terra a grande meta de realização da escola, a cujo encargo estaria a transformação da mentalidade do agricultor, partindo do princípio de que este não está integrado a um sistema produtivo moderno. Assim, a tarefa da escola seria suprir no educando essa falta de cultura, para que ele pudesse se integrar no processo produtivo no campo. De acordo com os educadores que compõem essa corrente, a migração para a cidade tem sempre um caráter negativo. (ABRÃO, 1986 p. 37)

Essa iniciativa surgiu em oposição à existência de uma escola puramente literária em um país que tinha sua economia baseada exclusivamente no setor agrário. O argumento do governo ao projeto era que a escola (ou a falta dela)

estava favorecendo o êxodo. Era necessária uma escola capaz de fixar o homem ao meio rural.

Mas não era necessária uma educação qualquer, mas uma educação regionalizada, com os preceitos da teoria escola-novista<sup>10</sup>, como também uma educação voltada para o meio rural e seus valores. Se fazia necessário adequar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (PAIVA, 1973 p. 127).

Com esse intuito surge em 1932 a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que começa a desenvolver em todo o Brasil um movimento em favor da criação dos Clubes Agrícolas Escolares com a finalidade de tornar a escola elementar uma núcleo de atuação ruralista, evitando as migrações. A mesma sociedade sugere a fundação das Escolas Normais Rurais, pois previa-se a introdução no currículo das escolas atividades ligadas a agricultura, horticultura, zootecnia, etc.

Em 1931, acontece a IV Conferência Nacional de Educação, que tratou das “Grandes Diretrizes da Educação Popular”. Desse encontro resultou o Manifesto dos Pioneiros, o qual defendia a educação das massas rurais entre outros propósitos. (ibid. p. 123-4)

Haviam também outros discursos, nos quais a escola tinha o papel de evitar o êxodo, mas também deveria se preocupar com a formação “cultural”, não se justificando uma educação diferenciada para o meio rural. Para muitos a cidade não era vista como uma influência negativa para a educação no campo, pelo contrário, ajudaria a “civilizá-lo”. Supunha-se que o homem do campo não conseguiu superar seu “atraso” sem a ajuda da cidade.

As proposições getulistas garantiram a obrigatoriedade e a gratuidade. No entanto, foi dado ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e

---

<sup>10</sup> Por movimento Escola Novista denomina-se “o movimento de 26 educadores que, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil. Dentre as principais sugestões destaca-se: a) educação vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a interação de todos os grupos sociais; b) a educação deveria ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades; c) a educação deve ser ‘uma só’, com os vários graus articulados para atender as diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não que dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais; d) A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação; e) todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária “ (PILETTI e PILETTI, 1994, p. 177)

ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares.

Com base num processo de industrialização amplo, Getúlio Vargas estipulou primeiramente uma escolaridade voltada para a capacitação profissional, mediante as novas possibilidades do mercado.

Somente mais tarde o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural, tanto que

(...) em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982, p. 28).

Ainda na década de 30, o ensino agrícola passa por várias reformulações: em 1931 passa a ser subordinado à Inspeção do Ensino Profissional e Técnico que buscou dar uma maior organização ao ensino técnico. Em 1933, são criadas as Diretorias Gerais do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio pelo Decreto 22380/33. A Diretoria do Ensino Agrônômico ficou responsável pela administração da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, dos Aprendizados Agrícolas e dos Patronatos Agrícolas.

Em 1934 nova reforma que, fez com que a Diretoria do Ensino Agrônômico se tornasse parte do Departamento Nacional de Produção Vegetal e a Escola Nacional de Veterinária ficasse subordinada ao Departamento Nacional de Produção Animal, pelo Decreto 23979/34. Nesse mesmo ano o ensino elementar agrícola foi regulamentado pelo Decreto 24115/34. Por este decreto ficou disposto que os antigos Patronatos Agrícolas passavam a ser Aprendizados Agrícolas e seriam regulamentados pelo Regimento Interno destes últimos (SOARES, 2004).

Nova reformulação em 1938, onde pelo Decreto nº 2.233 é criada a SEA (Superintendência do Ensino Agrícola), alterada em 1940, pelo Decreto nº 2.832, para SEAV (Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário), que tinha como função: administrar, uniformizar e fiscalizar as Escolas de Ensino Agrícola e fiscalizar o exercício profissional do setor primário da economia, com o objetivo de conter as revoltas no meio rural e preparar o jovem do campo para trabalhar nas emergentes empresas agrícolas e indústrias. (COELHO & RECH, 1997).

Ainda quanto a projetos especiais ou setoriais, houve algumas iniciativas sob o patrocínio do Ministério da Agricultura do governo Vargas: a) as colônias agrícolas e núcleos coloniais para o fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola; b) o curso de aprendizado agrícola com o objetivo de formar capatazes rurais e c) os cursos de adaptação destinados a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional (CALAZANS, 1993 p. 20).

Já na década seguinte, 1940, Graziano da Silva (1996) nos esclarece que principalmente após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se um processo de modernização da base técnica da agricultura e que a partir daí surge a preocupação de “como” produzir. E cabe lembrar que a produção interna de elementos necessários para a suprir nossa necessidade agrícola era praticamente inexistente e que isso irá refletir fortemente nos direcionamentos da educação no meio rural em nosso país, como veremos mais adiante.

Apesar disto, a preocupação com o ensino no meio rural já começa no início da década, através do VIII Congresso Brasileiro de Educação, de 1942, onde se colocavam em pauta a solução dos “velhos” problemas do mundo rural: elevado número de analfabetos na zona rural, o baixo desempenho da produção agrícola em virtude da falta de mão-de-obra ocasionada pelos movimentos migratórios, a problemática urbana em virtude da leva de migrantes, e ainda, a criação de uma identidade única do povo brasileiro.

Como afirma Nagle (1976, p. 231) era preciso “abrasileirar o brasileiro”, sendo fundamental a formação de um caráter nacional do povo e a educação deveria colaborar nessa tarefa, num esforço de diminuir o analfabetismo, imprimir uma identidade aos currículos escolares, tanto nas escolas do campo como na cidade.

Como principais conclusões do congresso tivemos: a) necessidade de se organizarem as escolas rurais de acordo com os interesses sociais da região, particularmente no que diz respeito à saúde e ao trabalho rural; b) preparo especial do professor rural e melhoria de suas condições de vida; c) acentuação do caráter nacionalista da educação nos núcleos de imigração e rigorosa seleção dos professores para as escolas dessas regiões; e por fim d) maior contato do alto sertão com as zonas de civilização para possibilitar a penetração ali do aparelho escolar. (MOREIRA, 1948 p. 25)

No mesmo ano do Congresso, 1942, é criado o FNEP (Fundo Nacional de Ensino Primário) destinado à ampliação e melhoria do ensino primário em todo o país. Ele dá início ao período de auxílio por parte do governo central aos estados no que se refere a educação elementar. A União forneceria o equipamento e a qualificação do pessoal técnico e cada estado teria o papel de nomear o professor e pagá-lo. (PAIVA, 1973)

Coube ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) a execução de um programa geral de construção de escolas elementares no meio rural brasileiro. O plano previa a construção de escolas rurais para os locais onde não havia a presença destas, bem como a residência para o professor, a construção de escolas normais rurais na forma de internatos e cursos de aperfeiçoamento para professores rurais nas diferentes capitais estaduais. (ibid.)

Apesar do programa do INEP definir que as escolas deveriam localizar-se onde estas não existissem ou fossem precárias, não foram observadas as recomendações técnicas de construção e nem mesmo a sua localização. Isso deu origem a uma escola de sala única, em número insuficiente, com prédios impróprios, sem o material mínimo indispensável e praticando um ensino incompatível com o meio. Além disso, havia outra problemática a de que as forças políticas estaduais davam preferência à instalação da escola em suas respectivas zonas eleitorais, não respeitando assim as necessidades das comunidades (ibid.).

Essa situação perdura até a década de 1950, quando houve a mudança de direção do INEP e os critérios de localização das escolas passaram a ser puramente técnicos. Porém deputados e senadores reagiram a esta mudança e passaram a discriminar no orçamento a localização das escolas, sendo retirado do INEP o poder de decisão. Mais tarde, este passou para o Gabinete do Ministro da Educação, para que efetivamente se desse uma distribuição equitativa das mesmas, campanha que continuou até o ano de 1963.

Apesar deste sem número de idéias, pouco foi o progresso em relação ao ensino primário no meio rural. Em 1945 a educação rural encontrava-se defasada em relação à urbana: dos seis milhões e meio de crianças brasileiras em idade escolar, 1.956.900 moravam na cidade e destas 306.000 não eram atingidas pela escola primária. Já na zona rural, havia 4.540.000 crianças em idade escolar, das quais 3.200.000 não tinham acesso a mesma.

A ruralização do ensino estava impregnada de idealismo. A solução do problema no meio rural, que pretendia se dar através da escola era muito mais complexa e não poderia ser resolvido por ela como fator independente, descolada dos fenômenos sociais.

Fernando de Azevedo assinala que

(...) a denominada política 'rumo ao campo' apresenta-se sob aspectos de 'idéias salvadoras'. Vaga e divagante, essa política pseudo-realista, irradiada, ora das altas esferas do poder público, ora de setores educacionais, nunca chegou a criar um 'clima de reflexão' capaz de despertar a consciência do problema e da necessidade de resolvê-lo... não conseguiria jamais quebrar a força da direção das massas rurais para a cidade, para onde são atraídas pelas condições de bem-estar e conforto. Só haverá meios capazes de fixar o homem ao campo e o professor à escola se fossem levadas para as regiões rurais estradas e, mais do que isso, uma política geral de melhoramentos rurais. (AZEVEDO, 1946, p. 53).

Após a Segunda Guerra Mundial ocorreram grandes mudanças políticas, econômicas e sociais a nível mundial e acirra-se a centralidade pretendida pelos Estados Unidos. O sistema capitalista entra em notável expansão, marcado pela centralização e exportação de capital produtivo. Esse movimento, que se acentuou ainda mais na década de 1960, caracterizou-se principalmente pela internacionalização cada vez maior da produção, com tendência a uma expansão e uniformização mundial do progresso técnico. E o instrumento que alavancou este processo foi o próprio Estado interventor.

Os países periféricos se vêem obrigados a fazer a opção tecnológica para integrarem-se à economia mundial, através do processo de homogeneização das técnicas produtivas, e isso não seria diferente no que se refere à produção agropecuária. E não só a ela, pois o processo de industrialização também vinculava-se ao capital internacional. Assim, ocorre o processo de transferência internacional de tecnologia. O Estado passa a constituir-se no foro que privilegia, organiza e propaga este novo tipo de relação capitalista.

Este quadro demonstra a consolidação do liberalismo, cujo controle político-ideológico dos ditos países "subdesenvolvidos", em especial da América Latina, torna-se elemento fundamental da bipolarização ideológica. Assim, acontece a difusão do ensino nos países pobres – em especial ao que se refere e educação de jovens e adultos, como também a educação rural.

A partir disto passam a surgir muitas instituições como: FMI (Fundo Monetário Internacional); BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento); USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional); FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação), entre outras, as quais passam a apoiar o capitalismo nos países considerados periféricos (CALAZANS, 1993).

Em conformidade com a política externa estadunidense a educação rural brasileira passa a ser patrocinada por aquele governo através da implantação da CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que preconizava a educação como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país. (LEITE, 1999)

O Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Education Foundation Inc. (EUA) estabeleceram as proposições fundamentais do convênio e assim foram instaladas as Missões Rurais, que contavam com recursos financeiros das duas nações participantes do projeto e recursos humanos especiais do governo estadunidense, que "(...) põem à disposição da CBAR um corpo de especialistas em educação e extensão rural além de concederem bolsas de estudos para o adestramento de brasileiros naquele país" (AMMANN, 1991, p. 31).

A CBAR acabou por implantar Centros de Treinamentos para a formação de professores que repassariam as informações técnicas, através das Semanas Ruralistas, onde aconteceriam debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc., dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários, que seguiam o modelo estadunidense.

Foi também na década de 1940, mais especificamente no ano de 1946, que ocorre a Reforma Capanema da educação, caracterizando-se por um conjunto de reformas chamadas de Leis Orgânicas do Ensino. Estas passaram a diferenciar o ensino médio propedêutico e ensino profissional, que passou a ser regulamentado pelo Decreto 9613/46. A partir daí, ensino agrícola de nível médio passa a ser classificado em dois ciclos: o ciclo ginásial e o ciclo colegial.

O primeiro era dividido em Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola com duração total de quatro anos. Os estabelecimentos que ministrassem os dois anos de

iniciação agrícola passaram a ser denominados de Escola de Iniciação Agrícola e as escolas que ministrassem as quatro séries do primeiro ciclo seria destinada a nomenclatura de Escola Agrícola.

O ciclo colegial formava os técnicos agrícolas e tinha a duração de três a quatro anos. As escolas que ministrassem todo o primeiro ciclo (ginásial) e todo o segundo ciclo (colegial) seriam denominadas de Escolas Agrotécnicas.

A Reforma também possibilitou que alunos que tivessem cursado o ensino profissional poderiam continuar seus estudos em cursos superiores na mesma área, ou seja, os que obtivessem o título de técnico agrícola poderiam candidatar-se aos cursos de Agronomia ou Veterinária (KUENZER, 1997).

Nesse período novamente entram em voga as velhas discussões sobre os problemas sociais e econômicos que permeiam o meio rural. Surgem as primeiras ações educativas direcionadas aos adultos do meio rural na forma da extensão rural (FONSECA, 1985).

Em Minas Gerais, mais precisamente em dezembro de 1948, o governador Milton Campos, estabelece convênio com American International Association for Economic and Social Development (AIA), e em janeiro de 1949 entra em funcionamento a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que era uma instituição de âmbito estadual que tinha como finalidade promover a extensão rural e o crédito rural supervisionado, e que de acordo com Fonseca (1985), até o ano de 1952 funcionou apenas como entidade creditícia, não se preocupando com a educação do homem do campo.

A ACAR seria o embrião da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR, criada em 1956, instituição a qual seriam filiadas todas as ACARs estaduais e que passa a coordenar todas os serviços de extensão rural no país. A Associação passa a atuar com grupo como os clubes 4S (saber, sentir, servir, saúde, que foi baseado no programa estadunidense 4H – Head, Health, Heart e Hand).

A ABCAR teve como principais patrocinadores organizações de “cooperação técnica” ligadas diretamente ao governo dos Estados Unidos, entre eles a AID (Agency for International Development), IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura), Aliança para o Progresso e corporações,

associações e fundações privadas, ditas filantrópicas, ligadas ao grande capital monopolista estadunidense como a Fundação Rockefeller, Fundação Kellog, Fundação Ford etc.

O enfoque do desenvolvimento do meio rural mais uma vez é destacado através da implantação de uma nova modalidade de assistência técnica. Este movimento, denominado de “extensão rural”, teve sua origem nos Estados Unidos desde fins do século XVIII. Acreditava-se na possibilidade de transformar o agricultor brasileiro, mediante eficaz e intensivo programa educativo de base, em um “farmer”<sup>11</sup> estadunidense. Assim é que,

(...) assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar (...) A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares (...) a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985, p. 91).

O projeto em si apresentava um modelo no qual seria oferecido um tipo de escolaridade informal que visava exclusivamente o desenvolvimento agrário. Para Maria Tereza Lousa da Fonseca, os princípios teóricos que sustentaram o Programa de Extensão Rural primavam pela organização comunitária dos rurícolas e

(...) os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços (FONSECA, 1985, p. 54).

Paralela ao sistema formal, o trabalho extensionista passou a utilizar-se

---

<sup>11</sup> A palavra deriva de *farm*, um conceito estadunidense referente “a um empreendimento agrícola que tenha como objetivo principal a subsistência do “*farmer*” e de sua família”. (TIMMER, 1954 p.13)

da estrutura física das escolas, lançando um projeto no qual a pedagogia dos professores rurais era considerada ultrapassada. O desenvolvimento e a vivência comunitária passariam a ser vistos pelos prismas delimitados pelas instituições promotoras.

Em 1949, o Brasil foi escolhido como sede do Seminário Interamericano de Educação, devido ao grande número de iniciativas educacionais, o constante debate de idéias promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, a Campanha Nacional de Construção de Escolas Rurais; e, principalmente, pela grande Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA – que, em 1947, transformou o país em referência internacional em matéria de alfabetização de jovens e adultos.

Como metas estabelecidas pelo seminário estavam a educação do homem do campo, que deveria ser integrado ao meio social. Para isso priorizou-se o estudo da língua; estudos econômicos e sociais (as leis, o cooperacionismo<sup>12</sup>); estudos da educação cívica (condutas sociais no trabalho, na família, no sindicato, etc.) e estudos da educação recreativa (com o papel de enobrecer o ócio). Além disto, a formação técnica para o trabalho teria a finalidade de dar ao indivíduo o conhecimento necessário para adaptá-lo às técnicas agrícolas modernas.

Em meados dos anos 1950 houve uma grande ampliação do número de associações de crédito e assistência nos estados do centro-sul. Nos últimos anos da década começa-se a verificar os impactos econômicos da extensão rural, diante de um quadro de elevada inflação, desequilíbrio da balança de pagamentos, do surgimento de um parque industrial e conseqüente processo de urbanização, o papel do pequeno e médio produtor é reavaliado e decide-se que seria necessário algo mais, é preciso passar a viabilizar a grande propriedade. Já os pequenos e médios produtores familiares seriam atendidos por cooperativas e associações e assim, pouco a pouco, através da extensão rural seriam estimulados a aumentarem sua produção para que houvesse maior estabilidade na oferta de produtos.

Com esse intuito são desenvolvidas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Ambos desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de

---

<sup>12</sup> Entende-se aqui por cooperacionismo a propagação de ações que visavam aprender a trabalhar em comum, mas principalmente trabalhar em função do bem público.

melhoria de vida do agricultor, desenvolvendo ações nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc.

Dos projetos da CNER surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos que acabou servindo como base para a proliferação do Projeto de Extensão em todo o Brasil. A campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais e em momento algum trouxe à tona os verdadeiros mecanismos da problemática rural.

Apesar de todo esforço empregado pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural aprofundou-se concomitante a todos os projetos desenvolvidos no meio rural. De qualquer modo, o sucesso ou não desses programas não iria impedir o grande êxodo na década de 1960.

Fica claro que a partir da década de 1950 foram sendo desenvolvidos programas educacionais para o meio rural com um novo objetivo: o treinamento profissional. A meta do poder público é aparelhar-se de forma que se proporcione treinamento a um número cada vez maior da população rural. Não se trata mais de manter o homem no meio rural, como foram as metas dos anos trinta e quarenta, mas sim habilitá-lo para os novos processos de exploração que passou a ser imposta pelo mercado.

A partir da segunda metade da década de 1960 o Brasil adota a “modernização da agricultura”, processo que se deu mediante incentivos de políticas como as de crédito rural subsidiado, direcionado quase que exclusivamente aos médios e grandes produtores, pois seriam eles os que teriam capacidade de absorverem a tecnologia existente e responder aos incentivos.

Não podemos neste momento deixar de lembrar do Estatuto da Terra, Lei n.º 4.504, de novembro de 1964, que foi um dos instrumentos para a promoção e progresso do “bem-estar” das comunidades rurais e, também, como forma de sustento a uma política econômica mais abrangente, com intuito de se alcançar o progresso econômico e uma situação de bem-estar em nosso país.

É o que podemos constatar a partir do enunciado justificativo da lei que nos informa que

(...) não se contenta o projeto em ser uma lei de reforma agrária. Visa também a modernização da política agrícola do País tendo por isso mesmo objetivos mais amplo e ambicioso: é uma lei de Desenvolvimento Rural.

Além da execução da Reforma Agrária, tem por objetivo promover o desenvolvimento rural através de medidas de política agrícola regulando e disciplinando as relações jurídicas, sociais e econômicas concernentes à propriedade rural, seu domínio e uso. Busca dar organicidade a todo o sistema rural do País, valorizando no trabalho e favorecendo ao trabalhador o acesso à terra que cultiva. Daí a denominação do projeto que por constituir um verdadeiro Estatuto da Terra visa regular os diversos aspectos da relação do homem com a terra tratando-a de forma orgânica e global” (ESTATUTO DA TERRA, 1981)

Com o Estatuto, alguma anomalias deveriam ser corrigidas: o baixo nível de tecnologia e mecanização; pequena área cultivada por trabalhador ocupado; precárias condições de vida referentes à habitação, educação e nível sanitário.

De acordo com o seu artigo 2º, se fazia necessário, “atender aos princípios de justiça social, é atender essa grande parcela da população rural que vive em precárias condições de vida, materiais, sociais, e fazê-la participar do processo de desenvolvimento, dando-lhes condições de ter acesso à terra”, o que refletiria em aumento de produtividade, resultando para todos, uma melhor perspectiva econômica e social.

Agora, para ocorrer essa participação, necessária se faz a implantação de uma política agrícola que estenda às populações rurais, meios para que saia desse estágio e passe a outro em melhores condições.

Consoante o § 2.º do art. 1.º,

“entende-se por Política Agrícola” o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinam a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do País” (ibid.).

Assim, amparada por mais este instrumento, inicia-se então a chamada “modernização conservadora” que, segundo Delgado (1985) “mantém intocável a estrutura da propriedade territorial, sancionando-a como base de integração e valorização junto ao sistema de crédito e fonte de obtenção de financiamentos em condições favorecidas de juros, prazos e carências”.

Tal política emerge diante de duas noções: a) a necessidade de abastecer a indústria e os centros urbanos. Os problemas de abastecimento decorriam de uma estrutura fundiária baseada no latifúndio versus minifúndio, que acabavam por dificultar o suprimento do mercado interno. Assim, a agricultura foi encarada como um obstáculo para o desenvolvimento urbano (MARTINS, 1973); b) em função de

que as relações de produção no meio rural brasileiro não eram capitalistas, ou seja, não havia a difusão do trabalho assalariado (herança de um passado colonial) o que retardava a expansão de um mercado consumidor para os produtos industriais. (ibid.)

Necessitavam-se então medidas propícias que deveriam ser introduzidas rapidamente e que produzissem efeito a curto prazo para uma transformação do meio rural. Esta era condição essencial para o desenvolvimento capitalista e industrial, pois os “entraves” estariam localizados na ineficácia da produção no meio rural (ibid.).

Duas correntes de análise passam a apontar os caminhos para a modernização da agricultura no Brasil com objetivo de impulsionar o setor industrial. Uma preconizava a mudança na estrutura agrária apontando a concentração de terras no Brasil; nesta vertente destacam-se autores como Caio Prado Jr. (1981); Alberto Passos Guimarães (1981) e Celso Furtado (1982).

A outra, defendida por autores como Schultz (1965) afirma que as transformações devem ocorrer através da modernização das técnicas agrícolas, tornando-as mais dinâmicas e capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico, investindo-se na criação de novos fatores de produção agrícola e no capital humano, este representados pelos agricultores que tivessem potencial e condições de adequar-se. (MARTINS, 1973). É esta corrente que será adotada pelo Estado.

No final da década de 1950 e início da de 1960 viam-se mostras da crise social que havia se instalado no país, em que ocorriam, entre outras coisas, movimentos sociais reivindicando reposição salarial devido à elevada inflação. Diante deste quadro o governo de João Goulart lança o programa Reformas de Bases, que previa a reforma administrativa, fiscal, bancária e agrária (SOARES, 2004). Esta medida acaba por atingir interesses dos grupos dominantes e ocorre o Golpe de Estado em 1964.

A partir deste as idéias preconizadas pelo “ruralismo pedagógico”, que nortearam o ensino agrícola de 1920 a 1960 não cabiam mais na nova realidade que se instaurou. Segundo Calazans (1993) a educação ficou consolidada com o

desenvolvimento econômico e estas idéias de um meio rural bucólico e “romântico” não mais se justificavam.

A década de 1960 também é marcada pelo surgimento dos CAIs (Complexos Agroindustriais), o que justifica as grandes alianças internacionais que serão firmadas e a criação do Sistema de Crédito

Neste cenário passam e emergir, já no início dos anos 1960, vários programas educacionais, grande parte, com um novo perfil. Criou-se um novo vínculo com a educação, onde a ideologia do ruralismo pedagógico que até este momento se fez presente é deixada de lado.

A educação torna-se mais uma vez um importante agente de desenvolvimento, atendendo às estruturas que seriam implantadas. Volta-se à criação de uma mentalidade tecnológica que condiz com a economia capitalista contemporânea. O perfil do agricultor foi intencionalmente modificado, tornando-o um “agente propulsor do desenvolvimento” e assim adequando-o às novas mudanças quanto à sua função-produção (ibid.).

Desse modo, a posição dos programas educacionais voltados para o meio rural foram carregados de princípios voltados à adequação da educação aos programas e projetos de desenvolvimento.

Também nesta década ocorre uma reforma na educação denominada LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que veio substituir as Leis Orgânicas de Ensino, esta lei aborda principalmente o ensino fundamental.

Com a nova lei, o ensino passou a apresentar três níveis: o primário médio e superior. O médio dividido em dois ciclos, o ginasial e colegial com, respectivamente, quatro e três anos de duração. Ao ingressar no colegial o aluno poderia optar pelo ensino secundário (propedêutico) ou pelo ensino técnico (industrial, comercial, agrícola ou magistério).

A LDB conferiu aos estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, mediante a ação dos Conselhos Estaduais de Educação, sem perder de vista o currículo mínimo determinado pelo Conselho Federal e pelo próprio MEC. Porém,

(...) na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa (ROMANELLI, 1982, p. 181).

Foi também conferida aos estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para as crianças com idade entre sete e quatorze anos, excetuando algumas situações previstas na própria lei (art. 30 parágrafo único). Porém, em virtude da precariedade das famílias no meio rural a obrigatoriedade teve pouco efeito.

A lei também previa que empresas industriais comerciais e agrícolas, nas quais trabalhassem mais de cem pessoas, seriam obrigadas a manter o ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes (art.31). Os grandes proprietários rurais que não tivessem condições de manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deveriam facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (art. 32).

Estabeleceu a mesma lei que a estruturação da escola fundamental no meio rural ficaria ao encargo das municipalidades. Porém, considerando que a maioria das prefeituras municipais do interior era desprovida de recursos tanto humanos quanto financeiros mais uma vez a educação no meio rural ficou sem condições de auto-sustentação, seja pedagógica, administrativa ou financeira.

Segundo Roberto Moreira (1965), de acordo com o censo de 1964<sup>13</sup>, as metas da lei não haviam sido atingidas e ainda critica o sistema dualista da educação elementar brasileira, onde havia um sistema para as escolas urbanas e outro para as rurais, sendo que estas últimas sofriam de graves decréscimos qualitativos e quantitativos. O censo revelava que 51,7% das crianças entre sete e quatorze anos viviam nas áreas rurais, e que somente 51,4 destas freqüentavam a escola. Já nos centros urbanos essa porcentagem era de 81%.

A lei não traduz, ao final, grandes preocupações com a diversidade da escola fundamental no meio rural. O foco é dado à integração, que é exposta, por sua vez,

---

<sup>13</sup> O censo escolar ocorrido no ano de 1964 teve o objetivo de realizar o levantamento de dados e informações relativas à educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades.

no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais, o que não se confirma na prática.

No que se refere ao ensino agrícola em particular, com a nova lei as escolas de Iniciação Agrícola e as Escolas Agrícolas passaram a denominarem-se de Ginásios Agrícolas e as Escolas Agrotécnicas de Colégios Agrícolas.

Com o advento da Reforma Administrativa dos Ministérios, ocorrida em 1967, e legitimada pelo Decreto-lei nº 200/67, resultou na transferência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. Vários estabelecimentos de ensino foram transferidos para universidades e secretarias de estado.

Ao final dos anos 1960 a luta pela reforma agrária e por uma educação de base realmente eficaz fez com que houvesse convênios assistenciais/educacionais entre Brasil e os Estados Unidos, sendo um deles a “Aliança para o Progresso”.

(...) a Aliança para o Progresso, apresentada como a realização do projeto da OPA (Operação Pan-Americana) dele se diferenciava profundamente. A proposta brasileira pressupunha a subordinação da ajuda norte-americana aos projetos elaborados com um mínimo de autonomia, que lhes garantisse uma real eficiência no reajuste da estrutura econômica latino-americana. O governo Kennedy transformou aquela iniciativa em um programa assistencial que não levava a nenhuma transformação real da dependência latino-americana em relação aos Estados Unidos (...) Kennedy havia utilizado a Aliança para o Progresso como um recurso para controlar a execução de programas governamentais latino-americanos, de maneira a impedir que a solução revolucionária cubana se alastrasse (ALBUQUERQUE, 1986, p. 709 e 499).

Com este convênio passaram a ser desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), SUDESUL (Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul) IBRA, (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), e INCRA

(Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), todos vinculados ao melhoramento da produtividade agrícola e de educação informal, com o objetivo de expansão das relações de produção capitalista no campo, integrando-o à economia como um todo, e também, como forma de conter o expansionismo das lutas e dos movimentos agrários.

Na região sul, diversos projetos integrados foram desenvolvidos pela SUDESUL<sup>14</sup> (Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul), com destaque em nosso estado para o Projeto de Desenvolvimento do Litoral Sul de Santa Catarina .

O governo central, ao desenvolver as atividades específicas desses programas, mediatizou ações que permitiram a criação de outros projetos destinados ao campo, entre eles:

- a) PIPMOA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola (1963);
- b) SUPRA - Superintendência da Política de Reforma Agrária (1964);
- c) CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (1965);
- d) Projeto Rondon - com ações assistenciais e de integração sócio-cultural, realizadas por estudantes (implantado em 1968).
- e) PRODAC – Programa Diversificado de Ação Comunitária, com incursão permanente no meio rural (1971);
- f) SENAR – Serviço Nacional de Formação Rural (1976)

Em 1964 o governo brasileiro assina acordos com o governo estadunidense, os quais, posteriormente, atingiriam todo o sistema educacional brasileiro, inclusive o rural. É importante destacar que este é o início do período (1964-1980) considerado a “idade de ouro” (DELGADO, 2001) de desenvolvimento

---

<sup>14</sup> A SUDESUL foi criada pelo Decreto-Lei n. 30, de 28 de fevereiro de 1967, em substituição à Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Região da Fronteira Sudeste do País. Nova Lei, a de n. 5.365, de 1º de dezembro de 1967, altera a sua área de jurisdição, passando a ser constituída pela totalidade dos territórios dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sua principal missão era a de articular agentes, apoiar e promover o desenvolvimento da região sul.

da agricultura capitalista em integração com a economia industrial e urbana e com o setor externo, sob a forte mediação do setor público.

Segundo Machado (1992 p. 73), os acordos para o ensino agrícola foram os seguintes:

a) Acordo do Ministério da Agricultura CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais, em 5/5/1966;

b) Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil, envolvendo assessoria americana e treinamento de técnicos brasileiros em Universidades Americanas, em 24/6/1966 e

c) Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais, em 27/11/1967.

Além disso houve a interferência de outros organismos internacionais, como por exemplo o BIRD no intuito de direcionar os recursos financeiros para a implantação do ensino profissionalizante de nível médio no Brasil. Segundo Fonseca,

Os dois primeiros empréstimos concedidos ao Ministério da Educação, no início da década de 70, adequavam-se ao modelo desenvolvimentista do banco, no qual a educação era considerada na ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo. Por isso privilegiavam o ensino profissionalizante, especialmente o de ensino médio” (...) A referência a esta modalidade de ensino encontra-se em documentos de política educacional do BIRD e também nos planos brasileiros de educação, onde se assinalava a importância do ensino profissional voltado diretamente para a formação de mão-de-obra qualificada (na linha do manpower approach<sup>15</sup>), capaz de gerar efeitos mais duradouro sobre a economia. ... O primeiro projeto foi executado no período de 1971 a 1978, sob a inspiração direta deste enfoque, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. Um dos objetivos previa para o ensino industrial a formação de engenheiros em cursos de curta duração. Para o setor agrícola, visava-se ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda, dando continuidade à cooperação técnica de natureza bilateral, desenvolvida pela Comissão Brasilo-Americana (CBAI), desde os anos 60. (Fonseca, 1985 )

A partir do momento em que o Brasil firma estes acordos, ele corrobora com a intenção do governo estadunidense em direcionar a modernização para o meio rural brasileiro. O objetivo era levar e formar profissionais nos Estados Unidos, interferir

---

<sup>15</sup> O termo manpower approach refere-se ao desenvolvimento da força de trabalho.

diretamente na elaboração dos currículos do ensino técnico agrícola, na própria extensão rural e no acesso ao crédito, ou seja, a consolidação do modelo capitalista através da chamada Revolução Verde.

Diante destas e outras articulações nosso país acaba por viver na década de 1970 a maior das transformações no processo produtivo do setor agrícola. A partir de então há o incentivo à intensa utilização de insumos químicos, da genética e da mecanização agrícola, o que veio causar profundas conseqüências sobre as relações sociais no meio rural como também sobre o meio ambiente, atingindo a qualidade de vida das populações rurais e também urbanas.

Além disso, houve a aceleração da concentração de terras nas mãos de poucos grandes produtores rurais e em virtude da contínua descapitalização do pequeno produtor familiar, que não teve condições econômicas de acesso a esta nova tecnologia, ocorreu o desaparecimento de inúmeras propriedades, que acabaram por ser absorvidas pelas grandes, e a conseqüente migração deste agricultor marginalizado em direção às cidades.

A partir deste momento, a educação passa a sofrer influência das idéias de Theodore Schultz<sup>16</sup>, através de sua Teoria do capital Humano, que fez com que fosse adotado o discurso da necessidade de atender-se às demandas do mercado em função das metas de desenvolvimento econômico estabelecidas pelo governo militar.

Com este discurso, o ensino formal ligado à formação de profissionais de ensino agrícola de segundo grau, adotou o Modelo Pedagógico Escola-Fazenda baseado no método “aprender-fazendo, fazendo”, no qual o repasse das propostas se dava através de uma postura tecnicista, onde o conhecimento do agricultor não era valorizado, muito pelo contrário, era considerado “atrasado”.

Estes profissionais, como também os egressos do ensino superior, tornaram-se pouco a pouco simples intermediários, repassando os pacotes

---

<sup>16</sup> Theodore Schultz, junto a Gary Becker, economistas, desenvolveram na década de 1960 a teoria do Capital Humano, na qual, de forma reduzida, pode-se dizer que o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas. O capital humano é representado pelo conjunto de capacitações que as pessoas adquirem através da educação, de programas de treinamento e da própria experiência para desenvolver seu trabalho com competência, bem como pelo desenvolvimento de várias competências do ponto de vista profissional.

tecnológicos para o agricultor. Porém, com o passar do tempo, não houve, em relação ao pequeno produtor familiar, o aumento da produtividade das culturas na proporção que era esperada.

Com o acordo MEC-USAID, as universidades brasileiras passaram a ser “testadoras” das tecnologias enviadas e não mais criadoras das mesmas, e os professores, tanto do nível médio quanto superior, passaram a ser treinados para manipular e difundir as novas tecnologias.

Soares (2004) aponta que a partir de 1969, com a 4ª Conferência Nacional de Educação, o apoio à divulgação do Sistema Escola-Fazenda foi intenso, com a criação do CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. A implantação do modelo teve grande apoio internacional dado pelo acordo MEC-USAID.

Tendo em vista esse novo papel do ensino agrícola, o governo passa a implementá-lo pelo território nacional. Nas regiões mais economicamente desenvolvidas em maior número do que nas menos desenvolvidas. O total de Escolas Agrícolas de segundo grau do Brasil era de 109 estabelecimentos, distribuídas nas cinco regiões geopolíticas: Sudeste com 52 escolas, Sul com 30, Nordeste com 22, o Centro-Oeste com 3, e a região Norte com 2. Destas, 101 eram escolas públicas e 8 particulares. Esse pouco interesse pelo setor privado se dava em virtude do baixo poder aquisitivo da clientela e o alto custo de implantação e manutenção destas escolas (CENAFOR,1970).

Porém, percebeu-se que a qualificação de técnicos tornava-se insuficiente em vista do acelerado processo de modernização. Isto leva a uma qualificação da mão-de-obra de uma forma mais abrangente e para isso o governo criou um órgão de educação voltado a profissionalização do agricultor, o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

O processo aconteceria através de convênios e parcerias, com o aproveitamento da estrutura de outras entidades. Kehrlé (1980 p. 76) aponta que este é “um tipo de educação que é preponderantemente mecanicista, que certamente atuará muito mais como um fator de alienação e de submissão do que como instrumento de conscientização e emancipação social”.

A década de 1970 será marcada pelo forte perfil da educação profissionalizante em vista do avanço da modernidade e complexidade do trabalho agrícola, que passa a preparar o aluno para a divisão social do trabalho, onde ele é preparado para a execução de tarefas isoladas dentro do processo produtivo.

A profissionalização rural acabou por perpetuar a faceta de que o meio rural é o mercado consumidor para os bens de origem industrial e o estímulo ao estreitamento dos laços da produção com o capital. E também funcionou como um instrumento de controle social, a medida que a profissionalização introduziu uma forma de competição no mercado de trabalho, mas não proporcionando alterações nas condições de vida e trabalho a partir destas inovações (LEITE, 1999)

Na década de 1970, numa tentativa de melhor adequar-se à LDBEN/61 aos projetos de desenvolvimento do governo militar foram realizadas novas mudanças. Assim, a escolarização nacional sofre nova reforma, dessa vez com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente, sobre a reforma do ensino superior e sobre a estruturação do ensino fundamental e secundarista, determinando nesta a obrigatoriedade da profissionalização, no intuito de atender às demandas do processo produtivo. No todo, porém, não houveram grandes novidades transformadoras, mas seu caráter mais particular foi o de instituir o tecnicismo como a tendência educacional dominante no ensino do país.

O governo passa então a assinar convênios de cooperação técnica na área pedagógica com entidades estrangeiras. A política oficial para a educação rural foi orientada para estimular a aquisição de conhecimentos que instrumentalizassem a melhoria da produção e a adaptação do campo às estruturas de natureza econômica (Calazans, 1993, p. 4), sem se preocupar com a formação do aluno para o exercício da cidadania.

Cabe aqui ressaltar que, apesar da LDBEN, estabelecida como vimos em 1964, ter estendido o ensino obrigatório de quatro para oito anos de escolaridade (correspondendo ao ensino de primeiro grau), o mesmo não se aplicou inteiramente no meio rural. É o II plano Setorial de Educação e Cultura, de 1975/79 que prevê:

expandir a escolarização nas zonas rurais de acordo com as potencialidades e especificidades de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos quatro séries de educação fundamental". "É

também propósito do plano melhorar a produtividades deste nível de ensino para a redução dos níveis de evasão e repetência escolar, de forma integrada com outros setores da atividade social e econômica.

Diante da ineficácia da LDBEN quanto ao ensino fundamental rural e urbano, as persistentes taxas de analfabetismo sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente inexistente, levam o MEC a elaborar propostas como os PNDs (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente a este, o PSECDs (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos), que deram origem a projetos especiais como o PRONASEC, (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais), o EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Os planos propunham, como os anteriormente propostos, a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar. Recomendavam a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do agricultor, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina.

Também recomendavam um calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendiam a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais.

Porém, não se preocuparam com questões mais urgentes como o despreparo do professor que atuava no meio rural, que na maioria das vezes não conhecia a realidade sócio-cultural de seus alunos. Ou pior do que isso, a presença de um professor leigo, sem formação alguma, ou a inadequação do material didático e das instalações físicas da escola.

A LDBEN também previu a progressiva passagem para a responsabilidade municipal dos encargos e serviços da educação, principalmente a de primeiro grau. O projeto inicia-se a partir de 1975 e terá sua consolidação na década de 1980. É quando surge o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal - PROMUNICÍPIO, que voltou sua atenção para os problemas de sempre: altos índices de repetência e evasão, predominância de professores não titulados, etc.

Novamente é lançado projeto para melhorias destas condições através da reunião sobre Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado de Áreas Rurais e assim, novamente, não se cumprem o que se havia previsto.

Apenas a título informativo, salienta-se que essa discussão sobre a municipalização da educação é mais antiga do que se imagina, já sendo percebida nos escritos do educador Anísio Teixeira, que durante congresso realizado em 1957 defendia que ela seria a maneira mais eficiente de melhorar a qualidade da educação e que era no município que deveria ocorrer o que entendia como a mais nova e profunda revolução do ensino brasileiro (Both, 1997, p. 7; Huet, 1992, p. 66-67).

É também em 1975 que o ensino agrícola em nível de segundo grau passa para a ser coordenado pela COAGRI – Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, o que, segundo Curvello (1998) aponta o importante papel do ensino agrícola para as metas de desenvolvimento do governo federal, tanto que foram grandes os investimentos em laboratórios, formação de professores, consolidação das cooperativas-escolas.

A década de 1980 é perpassada pela transição entre a “modernização conservadora” e o regime de liberalização comercial dos anos noventa. Ela caracterizou-se pelo desmonte do aparato de intervenção no setor rural, que ocorria desde os anos trinta e principalmente no período militar.

É na década de 1990 que vemos a forte presença do agribusiness, adepta de uma forte integração da economia rural, protagonizada pelas grandes corporações internacionais do comércio e da indústria de commodities, livres de quaisquer restrições relativas às políticas nacionais, mas fortemente impelidas pela política internacional estadunidense (KUENZER, 1998).

Também é marcada por novas condições macroeconômicas: a comunidade europeia desde a década de 1970 passa de importadora a exportadora de produtos agrícolas; acontece uma reformulação na política agrícola estadunidense, que decidiu priorizar a produção para exportação, o que acabou por modificar completamente a posição dos países na nova divisão internacional do trabalho, tudo isso ao lado de uma crise em função da dívida externa, frente as quais o governo

passa a controlar o déficit e a geração de divisas para pagá-la (GRAZIANO DA SILVA, 1996).

O quadro leva a uma reforma política de crédito rural – reduzindo o volume de crédito agropecuário, o volume total foi reduzido a um terço do concedido ao final dos anos 1970 (ibid.).

O novo modelo direciona as políticas macroeconômicas, especialmente a política fiscal, a monetária e a comercial às exigências postas frente à crise da dívida externa e ao controle à hiperinflação, ao contrário da política anterior que estava voltada principalmente à proteção e expansão da indústria e com uma política agrícola compensatória que visava à modernização da agricultura (ibid.).

Ao lado da descontinuidade da política agrícola de crédito rural subsidiado houve a diminuição geral das despesas governamentais, o que gerou uma redução drástica às políticas estruturais.

Tanto que, como nos diz Leite (1999), a década de oitenta foi marcada pela implantação do programa chamado EDURURAL, com vigência entre 1980-1985 sob a orientação do governo federal e Universidade do Ceará e teve como principal órgão financiador o BIRD. Seu objetivo principal era a ampliação da escolaridade no nordeste brasileiro, através da melhoria da rede física como também dos recursos materiais e humanos.

Este projeto também se propunha a viabilizar novos conceitos para a educação no meio rural. Criticou veementemente os currículos urbanos presentes nas escolas do meio rural, propondo-se a criar uma realidade pedagógica autônoma, valorizando o professor rural e o mundo rural.

A avaliação de Elba Barreto nos mostra claramente o papel do EDURURAL, como também dos demais programas educacionais para o Nordeste:

(...) o papel das políticas sociais no Nordeste, e em particular na área rural em que se situam os programas de educação rural, tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país (BARRETO, 1985, p. 149).

Podemos dizer que a observação de Elba Barreto não fica restrita apenas à realidade nordestina, mas sim se estende praticamente a todos os planos educacionais direcionados ao meio rural brasileiro.

Para dar conta de atender as prioridades estabelecidas no plano, tornou-se necessária a formação de recursos humanos que pudessem atuar como agentes de mudanças nas estruturas rurais. Para essa decisão, também contribuíram dados de uma avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural, realizada no início da década de 1980, a qual apontava para a necessidade de melhorar as condições de ensino no meio rural, adaptar o currículo e materiais àquela realidade, promover serviços de supervisão pedagógica e ações de apoio ao educando, e, ainda, melhorar a rede física para reduzir o déficit de escolarização e oferecer extensão da escolaridade até a 4ª série.

Na primeira metade da década de 1980 foi implementado o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural, na tentativa de uma nova revisão do já conhecido discurso oficial, qual seja: a educação deveria reduzir as desigualdades sociais e possibilitar a promoção do homem.

Contabilizam-se, até 1981, quarenta e nove Programas de Educação, sendo que vinte e cinco propostos pelo setor público e vinte e quatro pelo setor privado. Porém, os resultados desses esforços não foram nada animadores. O reconhecimento da problemática do êxodo que caracterizava o meio rural levou o governo a considerar como uma das prioridades no III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND – 1980-1985 – o setor da agricultura.

No entanto os efeitos da modernização e do abandono da pequena agricultura familiar durante a década de 1980 reforçaram o surgimento de movimentos sociais, que ficaram aquietados pela ditadura militar, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que em 1984, passa a reivindicar melhores condições de vida e trabalho no campo e a Reforma Agrária.

Nesta década também houveram outras medidas voltadas para a educação, a criação do Plano Setorial de Educação Cultura e Desenvolvimento III (PSECD III), que promoveu mudanças no perfil do aluno do ensino agrícola, que a partir de agora será um “agente do desenvolvimento rural” (SOARES, 2004). A Reforma da Reforma foi constituída da promulgação da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.

que veio substituir a Lei 5.692/71, que retirou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível de segundo grau, e que passou a ser denominada preparação para o trabalho.

Embora a Constituição Federal de 1988, tenha evidenciado pontos positivos<sup>17</sup> para a educação, também manteve o interesse das oligarquias produtoras dominantes, pois o comando paralelo da formação profissional rural passa para a iniciativa privada.

Na década de 1990 surge um novo padrão na modernização da agricultura, onde a ciência e a tecnologia unem-se em busca da maior produtividade e competitividade, sendo criados novos equipamentos, adotados novos processos de trabalho e a comunicação interligando o mundo da produção (KUNZER, 1998).

Segundo Graziano da Silva:

(...) Os anos 80 mostraram que a agricultura dos países desenvolvidos passou a incorporar de forma crescente as chamadas “novas tecnologias”, quais sejam, a informática, a microeletrônica e as biotecnologias. Assim, por exemplo, o parque de máquinas existente não cresce mais significativamente em termos numéricos, mas as “novas” máquinas e equipamentos trazem embutidos componentes novos – a microeletrônica embarcada – que melhoram a performance dos tratores e colheitadeiras, bem como permitem automatizar algumas operações, como é o caso da irrigação, para ficar com a prática hoje mais difundida. Da mesma forma, o consumo de químicos chega até mesmo a se reduzir quando da introdução

<sup>17</sup> Entre os pontos positivos relativos à educação encontrados na Constituição Federal de 1988, temos como exemplo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

"I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;"

"II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;"

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

dos novos seres vivos filhos da engenharia genética que tem menor necessidade de defensivos e/ou maior resposta aos fertilizantes.” (GRAZIANO DA SILVA, 1992; p.23)

Diante desta nova realidade e das graves conseqüências resultantes da “modernização” imposta na década de 1980, década de 1990a próxima inicia-se com um novo discurso, o de valorização da agricultura familiar, em que a questão da educação do campo novamente passa a ser abordada como uma questão de interesse nacional.

É importante notar que a partir de então, o pano de fundo da escolaridade dirigida ao mundo rural não está mais direcionado ao modelo urbano/industrial, como fora durante as décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se em outros valores, como por exemplo, a consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos agricultores.

## **1.2 As Mais Recentes Políticas Voltadas À Educação No Meio Rural Brasileiro**

A emergência de políticas públicas e ações do Estado em prol da agricultura familiar e da educação voltada ao meio rural no Brasil a partir de meados da década de 1990, surge em um quadro em que, concomitantemente a educação e a agricultura familiar passam a ser o alvo de novos interesses ligados ao capitalismo mundial.

Portanto, para compreender as mais novas propostas direcionadas à educação rural devemos antes conhecer o quadro que apresenta os reais motivos de sua revalorização.

A partir da década de 1990, começa a surgir um novo contexto macroeconômico, que a reforma do Estado brasileiro passa a imprimir. Souza e Carvalho (1999) nos esclarecem que a reformulação do papel do Estado no Brasil a partir da década de 1990 está dividida em dois estágios: o primeiro é voltado para a abertura de mercados, desregulamentação e privatizações, e a ênfase para a

racionalização dos recursos fiscais; o segundo, voltado para objetivos adicionais,<sup>18</sup> os quais seriam alcançados a longo prazo e seriam voltados a uma melhor capacidade administrativa e uma maior capacidade institucional.

Assim, a emergência das políticas públicas voltadas para a agricultura familiar é decorrente de um contexto macroeconômico e são três os fatores que direcionaram estas políticas públicas.

Primeiramente a necessidade da intervenção estatal frente à crescente exclusão social, pois sendo a agricultura familiar a maior fonte empregadora de mão-de-obra no setor agrícola, e como o setor industrial vem vivendo um momento de reconversão, o que causou a baixa oferta e flexibilidade do mercado de trabalho, as ações voltadas à agricultura familiar são ideologicamente aceitáveis e vêm de encontro à necessidade de expansão do Estado brasileiro (SOUZA E CARVALHO, 1999).

Segundo Mattei (2000), após a publicação do Relatório do Banco Mundial em 1993 denominado: “Brasil. O gerenciamento da agricultura, do desenvolvimento rural e dos recursos naturais”, firmou-se um convênio de cooperação técnica entre FAO e INCRA em 1994, para o desenvolvimento de uma nova estratégia de desenvolvimento para o rural em nosso país, delimitando-se como público alvo os agricultores familiares.

E foi o relatório publicado pelo Banco Mundial que deu origem ao antigo PLANAF – Plano Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, que foi transformado em 1996 no PRONAF – Programa nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

A outra justificativa para a ascensão da agricultura familiar no cenário das políticas públicas é o fortalecimento dos movimentos sociais rurais em nosso país, que pode ser explicado pelo aumento da pobreza e da miséria no meio rural, e nessa corrente, o aumento da violência e da miséria nos grandes centros urbanos, o que fez com que fosse necessária a difusão da idéia de que todos, inclusive a sociedade urbana apoiasse as políticas de revalorização do rural.

---

<sup>18</sup> Entende-se por isso a busca de incentivos que aumentem os estímulos para a cooperação, formulação e implementação das decisões governamentais (SOUZA E CARVALHO, 1999).

Esta ampliação da relevância da agricultura familiar leva à criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário, reconhecendo-se assim que ela tem o seu papel e valor econômico.

Concomitante a esta valorização da agricultura familiar, também no início da década de 1990 e nos anos seguintes começam a ser elaboradas as novas medidas com vistas a uma reforma da educação na América Latina.

Essa reforma foi marcada por marcos principais, o primeiro deles é a Conferência Mundial da Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990. A reunião foi convocada pela Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, pelo PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, pela Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial. O Banco Interamericano de Desenvolvimento atuou como co-patrocinador (CASASSUS, 2001).

O propósito da reunião foi o de orientar as políticas educacionais no intuito de fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais do aprendiz. E a principal ferramenta para isso foi a reorientação do crédito internacional (ibid.).

É importante destacar que até o momento o crédito estava voltado para a criação de infra-estruturas, assim o setor social estava, por décadas, passando por um descaso, situação que necessitava de ajustes.

Em 1991 ocorreu o Promedalc IV, quarta reunião ocorrida em Quito, do grupo de Ministros de Educação convocados pela Unesco, no intuito de dar continuidade ao Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe. Esta reunião deu origem a uma declaração que em certa altura do texto nos diz:

(...) a necessidade de empreender nova etapa de desenvolvimento da educação que responda aos desafios da **transformação das atividades de produção**, de equidade social e da democratização da política... para fazer face a estas exigências é necessário suscitar uma profunda transformação da gestão tradicional (grifos meus) (UNESCO, 1998)

Foi determinado por esta reunião que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento para outra e que esta deveria facilitar:

a) abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder às demandas da sociedade; b) estabelecer novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a **novos atores e novos aliados**; c) um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico; d) a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase da qualidade (grifos meus) (ibid.).

O terceiro marco foi a 24<sup>a</sup> Reunião da Cepal, em 1992, composta por Ministros da Economia e Finanças, ocorrida no Chile. Nesta reunião novamente a educação e o conhecimento são colocados no cerne do desenvolvimento. As exigências de crescimento econômico para os anos 1990 estavam atreladas ao investimento em educação. Também iniciava-se a forte preocupação com o crescimento sustentável, que necessitava da integração entre sociedades e a educação poderia contribuir para isso (CASASSUS, 2001).

Dessa forma a educação passa a emergir como a política pública capaz de responder às necessidades de um novo modelo de crescimento econômico.

Em 1993, ocorre no Chile, nova Promedlac, que chega à conclusão de que seria necessário criarem-se a nível macro, sistemas nacionais de avaliação e programas de discriminação positiva. Por fim, temos o Seminário Internacional organizado pela Unesco em 1993, também no Chile, que contemplou a necessidade de se repensar o comum e o diverso no currículo, através da redistribuição de competências em matéria curricular a nível macro e a nível micro com a introdução de conteúdos locais (ibid.).

Temos então três distintos objetivos reorientando as políticas educacionais nos países da América Latina: situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento, tanto econômico quanto social; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante a mudança nas formas de gestão e por fim, melhorar os níveis de aprendizado.

Desse modo, no final do século XX e início do XXI, diante do quadro de “crise da forma de capital” representada por um quadro em que as políticas de inclusão

emergem das proposições das agências internacionais na forma de debate social e educacional, num momento de acirramento da produção social das desigualdades (GARCIA 2004) iniciam-se a aplicação dos diferentes programas educacionais, a promulgação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 os Planos Nacionais de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

E a educação no meio rural também começa a ser brindada com inúmeros planos, projetos e ações,

Talvez a primeira medida tenha sido a promulgação da própria LDBEN, que apesar de vir ao encontro dos interesses de organismos multilaterais, permitir que a educação estivesse aberta à iniciativa privada e dissociar a educação propedêutica da profissional, privilegiou em seu corpo uma educação rural diferenciada.

Os interesses podem ser percebidos, por exemplo, quando observamos as novas diretrizes propostas para o ensino agrícola a nível de ensino médio, pois a nova Lei dá maior ênfase à formação profissional do que à formação geral do aluno. Além disso, a LDBEN/96 propõe o “alcance de competências”, ou seja, a medida vem de encontro às orientações da UNESCO para a educação: aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser (RAMOS, 2001).

E a nova proposta tenta, mais uma vez, desvincular a escola no meio rural da realidade urbana, exigindo que a primeira tenha um planejamento interligado à vida rural. Porém na realidade nada é explicitado para como se possa chegar a esta “nova” educação rural, apenas sendo cita em seu artigo 1<sup>o</sup> § 2<sup>o</sup>, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Também indica em seu artigo 23 § 2<sup>o</sup>, que o ensino fundamental sob a responsabilidade dos municípios, deverá ter um calendário escolar próprio e “(...) deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei”. Tentava-se assim promover uma escola rural que respeite a sazonalidade do plantio/colheita (ibid.).

E em seu artigo 28 § 2<sup>o</sup> a Lei apenas especifica que “(...) deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta

lei”, de modo a adequar a escola à realidade rural (ibid.).

No entanto vê-se claramente o vazio deste artigo, (pois em sua dissertação utiliza-se do verbo “deverá”, o que parece eximir a obrigação de fazê-lo) sendo o único da lei que se refere à educação rural. A situação se agrava ainda mais, pois não há (neste período) uma legislação complementar que regulamente o sistema de ensino rural, para que se levem em consideração as especificidades de um currículo direcionado ao mundo rural.

A Emenda Constitucional n.º14, de 12 de setembro de 1996, cria o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que ficou conhecido pela sigla FUNDEF, que estabeleceu uma diferenciação do custo por aluno nas escolas rurais em função da menor densidade populacional e da proporção entre professores e alunos (ACQUAVIVA, 2004).

A partir daí, se dá a efetiva transferência da rede de escolas do ensino fundamental para a responsabilidade do município. Essa medida estava embasada no discurso de que assim se daria a melhoria na qualidade de ensino no meio rural, pois nada melhor do que esta ser diretamente supervisionada e avaliada por agentes locais que teriam o poder de provocar mudanças.

Enquanto isso em 1997 é implantado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e concomitante a ele aconteceu o programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária. O PRONERA, que surgiu a partir do encontro de educadores da Reforma Agrária, ocorrido em julho do mesmo ano (I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária - ENERA), direcionando-se para a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, onde inicialmente resolveu-se atender o problema do analfabetismo e suprir emergencialmente a formação dos professores (monitores) envolvidos na ação alfabetizadora (SOARES, 2000).

Em função do PRONERA, ocorre a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que novamente coloca em pauta a discussão para a educação no meio rural. A partir desta, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável (CNDRS), passa a propor a discussão para uma nova educação para a

população rural inserida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável.<sup>19</sup> (ibid.).

No ano de 2001, em nova ação, o governo aprova a lei 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), abrangendo todos os níveis e modalidades, do Ensino Básico ao Superior. Cada parte divide-se em diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas. Entre os assuntos abordados no plano também estão as escolas rurais.

Na parte do Ensino Fundamental, esse plano tem a seguinte diretriz: “a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001)

Entre os objetivos e metas para essa escola no meio rural, destacamos aqui:

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries.
17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com a colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.
25. Prover formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. (ibid.).

Grande foi o debate em torno destas novas medidas implementadas pelo plano, principalmente no que se refere ao objetivo e meta de número 17.

---

<sup>19</sup> De acordo com o discurso governamental, Desenvolvimento Regional Sustentável pode ser compreendido aquele alcançado sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos e sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural e ambiental e possibilitando transformações: intelectuais - que traduzam e valorizem o saber e a realidade do sujeito e de seu coletivo; produtivas - com a adoção de práticas sustentáveis e que ressaltem o saber gerado com base em sua realidade produtiva; conscientizadoras - das potencialidades do mundo rural e do seu coletivo bem como impulsionadoras de seus níveis participativos e organizacionais.

Questionou-se qual seria o impacto na educação tradicional de uma criança, no caso de ser levada para outro local, talvez longe da comunidade onde foi criada.

Sem falar na importância que a ajuda infanto-juvenil ainda tem na estrutura econômica agropastoril com base no trabalho familiar e nos riscos que envolvem o transporte de escolas tendo em vista que a frota de veículos oferecida pelas prefeituras municipais geralmente tem se mostrado muito precária e perigosa.

E por fim, como se dará a participação dos pais e da comunidade no processo escolar desta criança, se a sua escola está a muitos quilômetros e totalmente descolada da realidade deste pai agricultor.

O plano também aborda o ensino para a zona rural quando trata da Educação Tecnológica e da Formação Profissional. Nessa seção, em seus objetivos e metas estabelece (...):

12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro das perspectivas do desenvolvimento auto-sustentável. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Analisando os dois itens apresentados pelo plano, parece-me estar relendo o que já havia sido determinado em outros planos, diretrizes, etc. No item número 12 o governo federal diz ser necessária uma reorganização das escolas agrotécnicas para que venham a **realmente** atender ao seu público alvo, ou seja, a população rural. E não apenas isso, mas que haja uma real adequação ao meio em que ela está inserida (SOARES, 2004).

Este item nos revela claramente que mais uma vez o governo se propõe a realizar uma tentativa assertiva, pois até agora as escolas agrotécnicas não vêm cumprindo o papel a que se propuseram.

O item número 13 vem de encontro às prerrogativas estabelecidas pelo governo. De acordo com o mesmo, neste início de século XXI se faz necessário

e elevar o número de jovens que “precisa se preparar para o mercado de trabalho e de adultos que a ele precisa se **readaptar**” (grifo meu). (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001 p. 57). Assim a educação profissional ministrada nas escolas agrotécnicas deve se preocupar em repassar novas técnicas para o aluno para que este eleve a produtividade do meio rural, não esquecendo-se da preocupação ambiental. Esqueceu-se apenas de apresentar as fórmulas de como pôr isso em prática.

Por fim, o item 26 dos objetivos e metas da parte de Financiamento e Gestão determina:

26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais (ibid.).

Entretanto, a política de agrupamento de escolas da zona rural não demonstra levar em conta qualquer das características típicas da educação informal e do comportamento caipira. Isto é um sinal que a diversidade cultural, embora mencionada diversas vezes, não é tratada como prioridade no Plano Nacional de Educação (Valente, 2001, p. 20).

Apesar do Plano Nacional de Educação afirmar que os maiores índices de crianças fora da escola estejam concentrados nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais, quando foram pensados os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN), a especificidade da zona rural continua sem ser plenamente contemplada.

Ainda sobre os eventos sucessivos que mostram a valorização da escola no meio rural nos dias de hoje, cabe especialmente destacar a aprovação do parecer nº 36 de 2001 e da Resolução n. 01 de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que lança um plano denominado “Por uma Política de Educação do Campo”, que reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável<sup>20</sup> dos estados e municípios e reafirma a prioridade que a Educação para a população rural deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (PNDR). A educação passa, a ter um novo discurso, ela

---

<sup>20</sup> O chamado desenvolvimento sustentável é hoje em dia uma bandeira defendida por órgãos públicos e classes político-econômicas dominantes, porém mão condiz totalmente com a realidade das populações.

ainda é considerada como uma ação estratégica à emancipação e à cidadania, mas agora ela deverá colaborar com a formação das crianças, dos jovens e adultos.

E por quais motivos surge este novo discurso? Ele não nasce de um excessivo estudo dos articuladores das políticas públicas, mas da própria realidade, ou seja, são os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, conseguem tornarem-se visíveis e passar a chamar a atenção dos estudiosos.

Se localizarmos a educação na história do capitalismo, esta a certa altura ela desloca-se da família para a escola, que está sob o controle do Estado (BUFFA, ARROYO, NOSELLA, 1995). A partir da crise do petróleo (1973) as forças sociais conservadoras da época impunham uma política neoliberal, deixando entender que o Estado não teria mais papel importante em relação à sociedade e à economia. Com isso, a responsabilidade sobre a formação do cidadão recai sobre a sociedade civil e sobre a família. Agora passa a ser de sua responsabilidade o preparo do cidadão “qualificado” e apto a servir ao mercado (RIBEIRO, FERRARO, VERONEZ, 2001). Porém, não claro em relação à educação das camadas populares que não possuem meios para promover a sua “qualificação”.

Assim a educação rural assume um novo papel, não apenas o de ser parte de um plano geral de desenvolvimento torna-se também uma arma no controle das tensões sociais cada vez mais presentes no meio rural, conseqüentes de duas décadas de abandono, o que, de certa forma, já ocorria no passado, mas com pouca expressividade.

É criada a Coordenação-Geral da Educação do Campo, que passa a coordenar um movimento nacional para a construção de novas políticas e que lança uma vasta gama de eixos políticos orientadores, destacando-se, no sentido da educação no meio rural:

- a) O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), desenvolvido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é financiado pelo governo Federal mediante empréstimos do Banco Mundial. Dentre as principais atividades está o Programa Escola Ativa, que é um programa direcionado para escolas com salas multisseriadas, situadas principalmente na zona rural. Sua proposta é

desenvolver uma estratégia pedagógica diferenciada, buscando com isso melhorar a qualidade e eficiência da educação (MEC, 2004)

- b) O Programa Alfabetização Solidária (PAS) campanha nacional de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes público federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de ensino superior, que vem atendendo em sua maioria a população rural (ibid.).
- c) A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, na sua estrutura é criada a Coordenação-Geral de Educação do Campo, bem como o Grupo Permanente de Trabalho em Educação, que estão desenvolvendo ações para a construção de um “movimento nacional” educação para o campo (ibid.).
- d) Criação de uma linha de ação em pesquisa desenvolvida pela SECAD com a perspectiva de pautar a temática do campo e da educação no campo e também programas de pós-graduação e pesquisa em universidades. (ibid.).
- e) Criação do “Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo”, que tem o intuito de projetar ações de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo nas estruturas municipais de educação.
- f) A revisão do Plano Nacional de Educação, que se dará com a participação de todos os sujeitos ligados à educação no campo e a elaboração e/ou discussão dos Planos Estaduais de Educação nas assembleias Legislativas, como também a (re) elaboração municipal de cada plano.
- g) Criação de programas para a formação de educadores do campo e para o campo, juntamente com a reelaboração da modalidade de estrutura e funcionamento de escolas no meio rural, principalmente no que se refere às classes multisseriadas.

- h) Criação de uma política que amplie o acesso de jovens agricultores ao sistema formal de ensino através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo agricultores familiares entre 15 e 29 anos utilizando-se da metodologia da alternância<sup>21</sup>.
- i) Revisão do modelo de transporte escolar, que tem resultado em estímulo à evasão do campo à cidade, em contrapartida, será dado apoio à construção de novas escolas no campo e repasse diferenciado de recursos financeiros por aluno matriculado nas atuais.
- j) Construção de 550 escolas em comunidades rurais: 50 em áreas remanescentes de quilombos, 100 em áreas indígenas, 100 em áreas de assentamentos da reforma agrária e 300 em comunidades rurais.
- l) Elaboração de material didático-pedagógico e a formação continuada de educadores/as que reflitam uma nova concepção de currículo, o que implica pensar a organização da escola, os valores, os conteúdos, suas intencionalidades e a realidade dos educandos e educadores do campo a partir de suas especificidades e regionalidades.
- m) Ações de intercâmbio de experiências em educação do campo, que tem por finalidade favorecer a disseminação de experiências em educação do campo nos princípios da educação popular e levadas a termo por organizações não governamentais e pela rede pública de ensino.
- n) Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável, que tem por objetivo de formar especialistas em Desenvolvimento Rural Sustentável para atuar em ações de planejamento e execução do desenvolvimento nos territórios nordestinos considerados prioritários para as ações do poder público no combate à fome, à pobreza e à desigualdade social.

---

<sup>21</sup> A metodologia da alternância consiste naquela onde o jovem permanece durante o curso diretamente ligado à propriedade familiar, ou seja, durante o curso ele permanece uma semana estudando e as duas semanas seguintes em sua propriedade aplicando o que foi aprendido.

O que se percebe com a proposição dessas novas ações é que há a tentativa, pelo menos no discurso, por parte do governo, em construir-se uma educação realmente preocupada com uma revalorização do meio rural e com a diminuição das desigualdades sociais.

Porém, sabe-se que na realidade, o discurso promovido pelo Estado é o de construir-se uma escola sintonizada com os interesses dos seus beneficiários, os pequenos agricultores, no entanto o seu interesse imediato (além do controle das tensões sociais, como já citado anteriormente), é bem diferente e encontra-se escancarado em seu próprio Plano Nacional de Educação, item 7.1: “(...) estudo têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5% do PIB (Produto Interno Bruto). Nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado”. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000). Com esta colocação se torna claro o verdadeiro interesse governamental na educação.

Por outro lado, na sociedade civil, também houveram ações direcionadas à educação no meio rural. Dentre as muitas experiências educativas voltadas para a população do campo, temos como mais abrangentes e que constituem referências na histórica da educação do campo, as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais.

Nos últimos quinze anos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra vem materializando várias experiências de educação para a população dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, com abrangência nacional, que também merece destaque.

Após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a educação do campo, o Ministério da Educação instituiu, em 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com as atribuições de tanto articular ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, como discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

Isso demonstra que o discurso favorável a uma educação de inclusão social da população rural continua, quanto à prática, é outra discussão.

\*\*\*

Não obstante, achamos não ser o momento de realizar uma análise crítica de todas as propostas oficiais voltadas para a escola rural. O interessante se dá em acompanhar os desdobramentos de implantação de todos eles e junto a isso fazer uma reflexão e compreender as relações que se estabelecem.

Mas o que podemos perceber ao longo do capítulo é que a trajetória da educação rural no Brasil sempre foi associada à lógica da produtividade, daí porque, mesmo não estando expressa em seus objetivos, metodologias e currículos, assumiu um papel decisivo no processo de expropriação, proletarização e controle dos trabalhadores rurais.

Os currículos, objetivos e metodologias da escola rural estão bastante direcionados para o sistema produtor de mercadorias, no qual o próprio ser humano é uma mercadoria que pode ser descartável e flexível em tempos de desemprego produzido por mudanças estruturais.

Não se pode negar que a escola forneça importantes instrumentos de leitura, compreensão e resolução de problemas. Os agricultores têm a clareza da necessidade de contar com profissionais que pensem, planejem e executem a produção, a moradia, a educação, a saúde, a segurança e a organização voltadas para os seus interesses. Constata-se assim que os agricultores familiares não renegam a técnica e o conhecimento científico, mas querem que se adequem aos seus propósitos.

E apesar dos numerosos programas e projetos voltados ao meio rural, estes sempre representaram uma fatia muito pequena ou marginal nas preocupações do setor público e os resultados obtidos revelam o insucesso de uma ação transformadora.

No momento atual, se discute a necessidade de uma política educacional que contemple a cultura do homem do campo. O discurso de Kolling explicita muito bem essa questão quando reforça que

“O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”<sup>22</sup> (KOLLING, 1999, p. 29)

Neste capítulo vimos que apesar das tímidas iniciativas do final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e mais tarde, nas décadas de 1950 e 1960 do século passado que a questão da educação no meio rural passa a ser encarado com mais seriedade. Em um paradoxo, o interesse pela educação no meio rural se aprofunda justamente no momento em que quase a totalidade das políticas voltam-se para o processo de industrialização e para o urbano.

Progredir significava destruir a vocação agrícola (em países de vocação agrícola ou não) e as palavras de ordem do momento: progresso e desenvolvimento exigiam a extinção do pequeno agricultor, sinônimo de passado e de atraso.

Porém, os então países denominados subdesenvolvidos viram-se diante de um impasse: como “eliminar” os “atrasados agricultores”, se deles dependia sua economia? Investir numa agricultura e numa produção carregadas de conhecimento científico atrelado ao desenvolvimento de uma mentalidade que a isso valorizava parecia uma resposta: e que foi realmente posta em prática.

A inserção dos países subdesenvolvidos à nova lógica de produção rural é fortemente preconizada pelo novo centro hegemônico do pós-guerra: os Estados Unidos. Os programas e projetos de educação rural sob seu patrocínio acabaram por servir como instrumentos de difusão de ideologias, semeadas em uma sociedade marcada pela desigualdade social, o que acaba por agravá-la ainda mais.

Nos anos de 1980 e 1990, período no qual as políticas agrícolas mudaram completamente (fim dos subsídios) são outros (aliados aos anteriores) os problemas para o rural e para a educação no meio rural. Esta que sempre foi relegada a segundo plano, ou esteve a serviço dos interesses econômicos, o que nem sempre

---

<sup>22</sup> No discurso oficial dos órgãos governamentais ou das empresas capitalistas, esta última frase de Kolling é tão corrente, porém, na prática nada ocorre.

significou benesses ao meio agrícola, passa ao total esquecimento, isso pode ser verificado pela quase inexistência de políticas públicas voltadas à educação no meio rural durante estas décadas.

O único programa de maior destaque deste período foi o EDURURAL, que funcionou entre 1981 e 1987 e tinha apenas o objetivo de diminuir a diferença entre os índices de analfabetismo rural, visto que o mesmo era considerado um entrave para o desenvolvimento econômico.

E isto pode ser ainda corroborado pelos dados obtidos no Banco de Dados da ANPEd (Associação dos Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) de 1999, o qual revela que a proporção média de trabalhos voltados à educação rural<sup>23</sup> entre o período de 1981 a 1998, é de doze para mil trabalhos na área geral da educação.

O certo esquecimento da educação no meio rural neste período (como também a pesquisa nessa área) reflete o limite da pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público.

Estas constatações nos revelam que na maioria das vezes as políticas públicas são definidas de acordo com o poder de barganha dos setores envolvidos. Porém este quadro modifica-se a partir do final da década de 1990 e início do século XXI.

Os movimentos sociais no campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, vêm constituindo espaços de resistência, lutas e reivindicações que acabaram por traduzir-se em realidades para seus atores, e dentre elas o estabelecimento de inúmeras políticas voltadas à educação no meio rural. Mas não são apenas os movimentos sociais que estabelecem novas políticas; as novas propostas surgem diante dos problemas que ainda persistem no meio rural e, principalmente, aos entraves que a falta da “educação” pode causar ao sistema.

Porém, apesar deste quadro de inúmeras propostas, ainda é cedo para analisarmos as transformações em curso na educação voltada para o meio rural, as novas metas propostas denunciam os fatos e apontam os caminhos, que ainda não estão conseguindo preencher as lacunas e o que ainda se percebe é a

---

<sup>23</sup> Dissertações e teses.

incompatibilidade entre as reais necessidades e os reais valores das populações rurais e os projetos que estão realmente em prática.

Em uma breve síntese procurou-se mostrar neste capítulo a trajetória da evolução da educação no meio rural em nosso país, isso para que se possa mais adiante, relacioná-la à educação no meio rural em Rio do Sul, palco de nosso objeto de estudo. Mas também é importante realizar igual análise no que se refere especificamente ao estado de anta Catarina. Assim no capítulo seguinte será apresentada a evolução histórica da educação no meio rural em nosso estado.

## **2. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM SANTA CATARINA**

No capítulo anterior foi apresentado um quadro histórico geral da educação no Brasil, observando-se os principais aspectos que influenciaram os direcionamentos e re-direcionamentos ao longo do tempo, em especial, quanto ao quadro voltado à educação no meio rural, associada à lógica da produtividade e interesses que nem sempre virão de encontro à valorização do agricultor familiar como um ser social, tendo, na maioria das vezes, forte papel no processo de expropriação e proletarização do mesmo.

Já o capítulo que se inicia, abordará a educação voltada ao meio rural especificamente à Santa Catarina, onde as influências da realidade nacional em nosso estado é claramente sentida, sendo que o papel da educação aqui não foi diferente.

Desse modo, o segundo capítulo se propõe a apresentar um quadro da realidade da educação voltada para o meio rural no estado, desde as primeiras ações até as mais atuais iniciativas, cuja abordagem se dará a partir de duas diferentes seções. A primeira abordará a educação fundamental presente no meio rural catarinense; e a segunda, irá apresentar a situação específica do ensino agrícola. Ambas as seções iniciam com um resgate histórico e posterior apresentação das mais recentes iniciativas.

### **2.1 O Ensino Fundamental no Meio Rural**

A história do ensino primário no estado de Santa Catarina está fortemente ligada à ocupação de áreas ainda pouco povoadas de seu território, por imigrantes estrangeiros, desencadeado a partir dos anos vinte do século XIX.

Em 1828 chegou o primeiro grupo estrangeiro<sup>24</sup> proveniente da Alemanha, formado por 523 pessoas, o que dá início, no estado, à política de imigração do Império. Santa Catarina fazia parte da política governamental de fomentar a agricultura nacional e aumentar a densidade populacional do país. É importante destacar que a população que aqui chegava tendia a se reunir em comunidades da mesma nacionalidade, formando grupos sociais com pronunciada homogeneidade.

As primeiras escolas públicas de ensino elementar datam de 1830 e foram criadas pelo Imperador D. Pedro I, mas o primeiro ato da Assembléia Provincial de Santa Catarina a tratar da organização da instrução pública foi a criação da Lei 35 de 14 de maio de 1836. Neste período a Província possuía 18 escolas públicas primárias (ou de primeiras letras) com 533 alunos e uma de latim. As escolas particulares eram em 21 com 448 alunos. Doze anos mais tarde, quando a população da província era de 80 mil habitantes, o número de alunos chegava apenas a 1672 (CABRAL, 1970).

As escolas eram divididas em duas modalidades: as de ensino mútuo, onde os alunos mais adiantados atuavam como monitores e assim não havia a necessidade de professores em todas as salas e as de ensino individual, onde havia um professor para cada sala. Nesse período as escolas eram divididas em masculinas e femininas.

O período anterior ao início da imigração as iniciativas foram incipientes, sendo a maior parte iniciativas particulares. Em 1843 padres jesuítas espanhóis expulsos da Argentina estabeleceram-se em Desterro<sup>25</sup> e deram início às primeiras aulas em um estabelecimento localizado no bairro Mato Grosso<sup>26</sup>, porém encerrou

---

<sup>24</sup> Isto considerando-se o povoamento pós-século XIX, pois, já a partir de meados do século XVIII, grupos de estrangeiros provenientes dos Açores, povoaram a fachada litorânea do estado.

<sup>25</sup> Ou Nossa Senhora do Desterro, nome da capital catarinense que perdura até 1895, quando passa então a chamar-se Florianópolis.

<sup>26</sup> Esse bairro corresponde a área onde hoje se localiza a Praça Getúlio Vargas, no centro de Florianópolis.

suas atividades em 1853 em função do cancelamento de subsídios por parte do governo da Província e também porque vários de seus professores faleceram em virtude de um surto, à época, de febre amarela (MOREIRA, 1954).

Do período de 1850, quando se deu o efetivo processo de imigração em nosso estado, até a segunda década do século XX, houve pequeno avanço na rede de escolas. As poucas escolas existentes no início do período republicano eram de iniciativa particular, com reduzidíssimo número de escolas públicas. A maior participação pública se dava nas escolas da capital da província, sendo reduzido o seu número nas colônias.

Assim, em virtude da insuficiência de escolas públicas a preferência pela difusão da língua materna fez com que estes, logo que se estabeleciam, procurassem abrir escolas que eram providas com materiais e professores seus. Por conseguinte, predominavam nas zonas coloniais do estado escolas particulares, organizadas pelos imigrantes, onde eram transmitidos valores culturais das comunidades, com preferência pelo ensino ministrado na língua pátria. Por esse motivo eram chamadas de escolas estrangeiras. E a característica da língua estrangeira ministrada nas escolas não se restringia apenas às particulares, mas também às públicas, em virtude da vontade dos imigrantes e porque também o professor que ministrava as aulas era um deles.

Em primeiro de julho de 1854, no governo de João José Coutinho, foi promulgada a Resolução 382, que regulamentou o ensino primário público e privado na Província. Ela determinava também que a única religião ensinada nas escolas públicas e particulares fosse a católica. Isso criou uma situação difícil, porque em muitas das escolas particulares, principalmente nas de origem alemã, os professores não eram católicos. Esse impasse foi solucionado pela reforma do ensino de 1880, que estabeleceu a liberdade e a secularização<sup>27</sup> do mesmo.

---

<sup>27</sup> Segundo Touraine, o processo de secularização representa a “destruição do mundo sagrado”. Na Idade Média, havia um elo entre o homem e o universo. Deus era visto como o elo que interligava o homem com a natureza e o universo. (TOURAINÉ, 1994).

Em 1856 houve a primeira tentativa de implantar-se a educação secundária. Foram então criadas, na capital, algumas cadeiras de instrução que no ano de 1857 seriam ministradas no Liceu Provincial. Este se extingue em 1864, e com ele, o ensino secundário na Província. Em 1867 o governo passa a subsidiar o colégio SS Salvador, que ministrava o ensino secundário e permaneceu até o ano de 1869.

No ano de 1868 é proposta uma nova regulamentação para a instrução pública, que propôs mudanças estruturais e também o fechamento das escolas dos arraiais, fato que causou muita polêmica, porém no ano seguinte nova lei acaba por revogar o artigo que extinguiu as escolas dos arraiais.

Seis anos depois ocorre nova reforma no sistema educacional da Província, após a aprovação da lei 699, sendo criado o Conselho Municipal de Educação, tendo, em cada município, um Inspetor Municipal. A lei também autoriza a reforma da instrução secundária, restaurando o antigo Liceu, agora denominado Ateneu Provincial.

Em 21 de maio de 1875 foi promulgada, pela Assembléia Provincial, a Lei 776, que determinava nova reforma no ensino, reforma esta que também preocupou-se com o ensino no meio rural.

A referida lei trazia um parecer favorável à obrigatoriedade do ensino e classificou as escolas em rurais e urbanas, com a presença de currículos diferenciados para ambas, onde nas escolas rurais haveria um ensino voltado para a agricultura. Reza a referida lei:

Art 4º – São escolas urbanas as da Capital e Cidades da Província, e compreenderão as seguintes disciplinas: Artes de ler, escrever e contar cientificamente, com o novo sistema de pesos e medidas. Noções de Civilidade, de Moral e Doutrina Cristã, Gramática Portuguesa, Noções de História e Geografia Pátrias, Leitura corrente da Constituição e Desenho linear.

Art 5º – São escolas rurais as das Vilas, Freguesias e Arraiais e compreenderão as seguintes disciplinas: ler, escrever ditado com prática de ortografia, contar as 4 espécies em inteiros e decimais, e conhecimento prático das proporções bem como do novo sistema de pesos e medidas. Noções de Civilidade e de Moral, Doutrina Cristã e Leitura da Constituição. Agricultura adaptada ao melhoramento da nossa lavoura.

---

Art 6º – O ensino primário do sexo feminino acompanhará a classificação do sexo masculino, pelo conteúdo das matérias a ensinar, com exclusão da Agricultura e compreenderá mais: nas urbanas: Prendas Domésticas. Nas rurais: Prendas e Economias Domésticas, adaptadas aos serviços rurais (...)

Art 9º - Para melhor resultado no ensino da Agricultura, o Presidente da Província fará escrever por pessoa habilitada um compêndio adaptado à inteligência das crianças e às circunstâncias da Província, e o mandará logo imprimir e distribuir pelas escolas.

Esta reforma promovia a diferenciação no currículo, não se tratando de uma simples diferenciação geográfica, mas principalmente de uma diferenciação no que se refere ao conteúdo programático.

Com a distinção do currículo, das escolas rurais foram excluídas as disciplinas de História e Geografia e Gramática Portuguesa e seriam ministradas a disciplina de Agricultura, para os meninos, e Prendas e Economias Domésticas, adaptadas aos serviços rurais, para as meninas. A reforma também determinava a produção de uma cartilha especial sobre agricultura, onde eram abordadas questões como o preparo e o melhoramento do solo, sementeiras, plantações, colheita, doenças, além de capítulos especiais sobre algumas culturas em particular: mandioca, feijão, arroz e fumo e outro sobre gado.

Essa reestruturação foi considerada muito ambiciosa pelo então presidente da Província e nunca chegou a acontecer. Alegava-se o adiamento das medidas em virtude da falta de recursos e maiores estudos para a implantação (CABRAL, 1970).

Em 1883 o Presidente Theodoro Carlos de Faria Souto realiza nova reforma na Instrução Pública através da Lei 1029 de 19 de maio, onde o Ateneu é convertido no Instituto Literário e Normal, onde são lecionadas matérias preparatórias para as faculdades do Império. Além disso, a lei permitia que fossem suprimidas as escolas que tivessem menos de dez alunos e a criação de novas escolas onde se entendesse necessário.

Apesar de ser mais uma reforma dentre muitas o destaque para essa se dá em virtude a uma escola profissional, pois diz que poderão ser criadas instituições de ensino primário, secundário e profissional. Ainda o Presidente Souto afirma em seu relatório que se faz necessária a criação de uma comissão para se criar o Liceu de Artes e Ofícios.

Assim, chegamos ao final do século XIX com um quadro de reformas constantes que pouco surtiram efeito. E no início do século XX o tipo de estabelecimento de ensino que predominava em nosso estado eram as chamadas escolas isoladas.

Concomitante ao quadro nacional, onde a educação passa a ser uma aliada na tentativa de se combater o êxodo rural que se inicia, o governador Vidal Ramos, em 1910, promoveu uma das mais decisivas reformas de ensino, chefiada pelo professor Orestes Guimarães. Ao invés de construir-se uma superestrutura administrativa, os trabalhos iniciaram-se pela base, com a construção de unidades escolares. Aliado a isso houve a criação de inspetorias e um regulamento geral para estes grupos escolares (MOREIRA, 1954).

A atuação da reforma de Orestes Guimarães abrangeu o período de 1911-1935, sendo que várias leis de reorganização da instrução pública foram sancionadas. Neste período a rede de ensino público teve considerável desenvolvimento. Esta reforma também deu início à Campanha de Nacionalização do Ensino, no entanto a intervenção federal se deu de forma mais intensiva apenas depois da Primeira Guerra Mundial (FIORI, 1975).

Com a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial contra o império germânico, o governo da União começou a sofrer pressões no sentido de intervir no ensino primário do sul do país. Em 1917 foi decretado pela União que as escolas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul que não ministrassem eficientemente a língua portuguesa fossem fechadas. No entanto, no ano seguinte, o Decreto-Lei 13.014 possibilitou a subvenção de escolas primárias para as populações de língua estrangeira (ibid.).

Na década de 1920 a população do estado atingiu 600 mil habitantes, mas apenas 21.972 sabiam ler e escrever, havia 36.636 crianças entre 6 e 15 anos, mas apenas 5.244 freqüentavam a escola, que eram em apenas 96 (públicas), mas muitas das quais não funcionavam por falta de professores (ibid.).

A partir da Revolução de 1930 o movimento de nacionalização acentua-se, mas mesmo assim, às regiões de colonização alemã foram enviados professores e pastores protestantes para as escolas particulares, que no apogeu do nazismo,

tinham o intuito de impedir a desgermanização, o que causou a elevação destas escolas (ibid.).

No período do Estado Novo (1937-1945) as concepções sociais e políticas davam especial ênfase à unidade nacional e a escola foi considerada um fator decisivo para a obtenção desta unidade.

No entanto, as escolas da região sul representavam um obstáculo para o alcance deste objetivo. Assim em 1938 a política de nacionalização comportava medidas mais severas do que aquelas iniciadas com a reforma de Orestes Guimarães, em 1911. Até então a professora primária podia ser de origem estrangeira e os cânticos pátrios eram obrigatórios, mas não eram proibidas as canções estrangeiras (FIORI, 1975).

A partir do Decreto-Lei 88 de 31 de março de 1938 passou-se a exigir que os professores e diretores fossem brasileiros; obrigou-se o ensino exclusivamente em Português; proibiram-se as legendas, inscrições e dígitos em língua estrangeira e a subvenção das escolas por governos ou instituições estrangeiras (ibid.).

Concomitante a este quadro, havia um quadro de insuficiência de professores primários, principalmente para as escolas do meio rural e quanto à formação pedagógica destes, era praticamente inexistente. Para tentar suprir este quadro, as Escolas Complementares<sup>28</sup> foram transformadas em Escolas Normais Primárias destinadas à preparação de professores primários das zonas rurais (ibid.).

Com a Segunda Guerra Mundial as escolas particulares foram fechadas e para substituí-las novas escolas foram construídas, e assim o número de escolas públicas cresceu efetivamente no período 1930-1945.

Moreira (1954 p. 33) aponta que podia-se distinguir em nosso estado dois tipos de escola: uma de nacionalização subvencionada pelo estado e outra “as escolas coloniais” entregue ao município. Uma destinada ao **pequeno caboclo** (grifo meus) e outra para o filho do estrangeiro, mudo ao idioma nacional.

Também na década de 1930, no período do Estado Novo, era necessário evitar o êxodo rural e a educação passou a ser vista como uma das ferramentas

---

<sup>28</sup> Escolas complementares eram as que funcionavam nos prédios dos Grupos Escolares. Podiam frequentá-las os alunos que já cursara a escola primária, com três anos de curso.

para atingir-se esse objetivo. A meta era educar e povoar. O governo getulista preconizava o oferecimento de uma educação profissional e técnica, que transformasse o agricultor em um “produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente de seu valor moral”. (VARGAS, 1933 p. 109)

O objetivo maior era o aumento da produção agrícola e a manutenção do Estado, através de uma rede de educadores que defendessem a idéia de que o homem do campo deveria ficar no campo. Surgem no setor educacional brasileiro novas lideranças que fervilhavam idéias inovadoras, como o “ruralismo pedagógico”.

Como reflexo deste movimento reorganizou-se o sistema educacional catarinense, com base na Reforma Trindade, provocando alterações na filosofia e na política educacional no estado. Essa nova reforma aconteceu em 1935 e foi inspirado pelo IV Congresso de Educação que se realizou em Fortaleza.

No entanto, as idéias preconizadas pelo ruralismo pedagógico, pouco frutificaram, principalmente porque se tratou de uma superestrutura administrativa e que nada introduziu de novo nos currículos escolares. A partir de 1938, essa reforma foi sendo eliminada e perdeu sua vigência em 1956 (FIORI, 1975 P. 144-47).

A ação do ruralismo pedagógico fez-se mais presente através da criação dos Clubes Agrícolas Escolares, que foi estimulada pela Sociedade dos amigos de Alberto Torres, sendo ao todo fundados, até 1937, 124 clubes. No estado os Clubes Agrícolas eram organizados tanto nas escolas isoladas no meio rural como em grupos escolares urbanos.

“Era difícil encontrar um grupo escolar que não dispusesse de um jardim, de uma horta. Muitos Clubes Agrícolas contribuíam eficazmente para a cozinha” (MOREIRA, 1954 p. 73-4).

Conforme a circular nº 53 de 1941, constituía principal objetivo do Clube Agrícola:

(...) propagar o amor à natureza e ensinar aos sócios atividades agropecuárias nos terrenos do estabelecimento de ensino”. (...) “A finalidade ruralista, que pretendia, através da escola primária, fixar o homem no campo, é evidenciada em outro objetivo desta instituição escolar: mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos”, (MOREIRA, 1954 p. 75-6).

Os clubes agrícolas fizeram parte de uma política de poder exercida sobre alunos e professores, que se dava dentre algumas formas do aparelhamento escolar. Eles funcionavam como uma espécie de laboratório, onde eram divulgadas e exercidas novas formas de produzir, consumir e, principalmente, transformar a mentalidade agrícola. Esse foi um dos modos de preparar as novas gerações para outros tempos na agricultura brasileira (SOUZA, 1963).

É na década de quarenta que surgem as idéias escola-novistas. Assim, através do Decreto nº 2991 de 28 de abril de 1944 foi imposto aos professores, obedecer à linha renovadora da Escola Nova, o que não veio a melhorar o quadro qualitativo do ensino rural catarinense, sendo mais uma exigência legal do que uma aplicação prática (FIORI, 1975).

Na data de 17 de dezembro de 1946 com o Decreto nº 3735 é aprovado o novo regulamento de ensino primário. Para o ensino no meio rural estabelecia, em seu artigo 389, que na medida da possibilidade econômica dos estados e das facilidades oferecidas pelos municípios ou particulares, as escolas existentes nas zonas rurais ou as que se criassem deveriam ter instalações que as tornassem adequadas a seus fins e, ao mesmo tempo, favorecessem a estabilidade do professor, pelas condições materiais e morais de conforto (ibid.).

Frisava o artigo 306: “o desenvolvimento do programa das escolas isoladas e reunidas das zonas rurais seria essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o indivíduo ao meio em que vivesse e, adaptado às necessidades e convivências locais”.

Já o artigo 390 enfatizava a produção de alimentos na escola. Dizia que as escolas isoladas ou reunidas da zona rural tomariam gradualmente o tipo Granja Escolar. A Granja Escolar deveria ser construída em uma área cultivável de, pelo menos, três hectares, com edifício que tivesse a sala de aula e os aposentos necessários para a residência do professor.

Estas orientações proposta pelo estado catarinense são o reflexo da política nacional de educação primária introduzida a partir de 1946.

A criação de uma escola para a formação do professor das escolas rurais era um dos grandes objetivos do ruralismo pedagógico, pois a maior parte das escolas

do meio rural era atendida por professores improvisados. Este apenas prestava um exame de suficiência que contava com noções básicas de Linguagem, Aritmética, Geografia e História e se possível, fazia um curso oficial por meio de exames avulsos (MOREIRA, 1954). Segundo o autor, a política era a de não recusar escolas, e estas surgiam de qualquer modo, com professores capazes ou não, com instalações adequadas ou inadequadas.

Em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, as Escolas Normais Primárias são substituídas pelas novas Escolas Normais Regionais, que se destinavam exclusivamente à formação de professores das escolas isoladas do meio rural. Porém, segundo Roberto Moreira (1954, p. 81-82), estas acabaram por não cumprir o seu papel porque primeiramente não possuíam um currículo diferenciado por região e porque localizavam-se nos principais centros urbanos, não atendendo assim aos professores nas escolas rurais.

Santos (1970 p. 12) reforça esta posição, pois afirma que a maioria dos alunos matriculava-se nessas escolas em virtude da carência de ensino médio e não porque necessitava preparar-se para o magistério e muito menos atuar no meio rural.

Através do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos desenvolveu-se, em âmbito nacional, um plano de expansão de escolas isoladas, com residência para o professor. Em Santa Catarina, durante o período de 1945-50, as escolas isoladas sofreram considerável expansão, foram criadas em média 60 escolas por ano e em 1950 atingiram o número de 1689 estabelecimentos.

Em publicação editada em 1954, Roberto Moreira (1954, p. 34) criticava a escola catarinense, designando-a autoritária, com programas e currículos pouco flexíveis, sem nenhuma integração ambiental, com ensino tipo intelectual e limitado às disciplinas tradicionais: Linguagem, Cálculo, Geografia e História.

Com a entrada em vigor da lei nº 4024, em 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as antigas escolas de iniciação agrícola foram agrupadas sob a denominação de ginásios, ministrando as quatro séries do primeiro ciclo (ginasial) e as três séries do segundo ciclo (colegial) certificando os primeiros concluintes como Mestres Agrícolas e os segundos como Técnicos em Agricultura.

Na década de setenta entra em vigor o Plano Estadual de Educação, que tinha por base a Lei 5692/72, que preconizava o ensino profissionalizante. No período de 1979 à 1991, a Educação Profissional no Estado de Santa Catarina (e junto a esta a educação rural), foi administrada pela Fundação Educacional de Santa Catarina – FESC. Com a extinção da mesma em 1991, as Unidades Escolares sob sua responsabilidade passaram para a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, sendo administradas no período de 1991 à 1994, pela Diretoria de Ensino Profissionalizante Cooperativado.

No ensino primário, introduziu entre outras modificações, uma nova estrutura escolar, uma reformulação curricular e programática, como também alterações nos esquemas de treinamento de pessoal. Assim, por iniciativa da Secretaria da Educação e Cultura, tentou elevar a formação pedagógica dos professores de um modo geral, mas com especial atenção aos das escolas rurais. Para isso foram desenvolvidos projetos no período de toda a década de 1970, principalmente através de cursos supletivos oferecidos nos períodos de recesso escolar.

Os “grupos escolares” foram transformados em escolas básicas, com oito anos de escolaridade obrigatória e gratuita. A avaliação, que anteriormente se fazia pela aprovação e reprovação, foi substituída pelo “avanço progressivo”; inerente à Lei 5692/71. No entanto, essas modificações não foram implantadas nas escolas rurais, nelas continuava o antigo sistema de avaliação<sup>29</sup> e o ensino oferecido era de apenas quatro anos de escolaridade.

Para as escolas do meio rural, o Departamento de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura do Estado elaborou um programa de ensino de 1<sup>o</sup> Grau, pretendendo “dotar de maior riqueza o processo de ensino-aprendizagem das escolas isoladas” (PROGRAMA DE ENSINO NO PRIMEIRO GRAU, 1977). No entanto nenhuma mudança foi verificada, seja no quadro de avaliação, seja no oferecimento de um primeiro grau completo.

No início da década de 1980 tiveram início os estudos para a implantação do PROMUNICÍPIO em Santa Catarina, que teria por objetivo um melhor entrosamento entre estado e municípios a fim de que esses últimos pudessem melhor assumir seus encargos e desenvolver seus serviços educacionais (PROMUNICÍPIO, 1978 p.

---

<sup>29</sup> Que apesar das dificuldades que todo sistema de avaliação demonstrava não era problemático como veio a se tornar o “avanço progressivo”, visto que neste não havia reprovação.

40). Porém, o projeto não teve êxito e, como veremos mais adiante, foi no final da década de 1980 que se inicia o processo de transferência da administração do ensino no meio rural para os municípios.

No final da década de 1980 e início da de 1990, o governo estadual apresentou algumas propostas para o ensino rural. Primeiramente temos o projeto de transporte escolar, que surgiu como programa em convênio com os municípios, em 1988. Através deste programa, os alunos residentes na zona rural, matriculados da quinta à oitava série do ensino fundamental, passaram a ter transporte gratuito para as escolas com ensino fundamental completo, estando estas situadas em sua maioria no meio urbano.

Mas o transporte escolar não introduziu inovações pedagógicas, nem implicou em um projeto educacional em separado para os filhos dos agricultores. Limitou-se a conduzir o aluno do meio rural que não dispunham de escolas com ensino fundamental completo em sua localidade. O programa foi criado pelo governo do estado, em 1987, e mantido em convênio com as prefeituras municipais até 1991. O governo que assumiu naquele ano deixou de oferecer esse serviço, com a não renovação dos convênios existentes com as prefeituras municipais. Contudo, o transporte continua sendo praticado, por muitos governos municipais.

A década de 1990, tida como a que se inicia a valorização da agricultura familiar, com especial atenção para a educação, uma medida parece ir ao encontro da proposta de transporte escolar. Em virtude da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212 e da LDBEN de 1996, em seu artigo 11, inciso V, o ensino fundamental passa a ser responsabilidade do governo municipal. Assim, num primeiro momento, as escolas rurais que estavam sob a responsabilidade do governo estadual passam a ser responsabilidade do município. Com esta nova situação, a tendência é que estas encerrem suas atividades e os alunos absorvidos pelas escolas municipais já presentes no meio rural.

Com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), criado em 1997 pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o ensino fundamental fica subvinculado a uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação.

A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação; com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental.

Desse total, 60% devem ser utilizados para na remuneração dos profissionais do magistério (professores no exercício da docência e técnicos das áreas de administração ou direção escolar, supervisão, orientação educacional, planejamento e inspeção escolar) em efetivo exercício no ensino fundamental público, e o restante (máximo de 40%) em outras ações de manutenção e desenvolvimento desse nível de ensino.

Com as novas regras do FUNDEF, a manutenção das escolas do meio rural passa a ser reconsiderada, pois o gasto com professores e transporte dos mesmos supera a receita repassada para o município. A tendência é então a opção pela “nucleação” das escolas, ou seja, as menores e mais distantes são fechadas e os alunos destas passam a ser transportados por ônibus escolares para as escolas que permaneceram abertas (localizadas no interior).

\*\*\*

O que se pode apreciar da realidade da educação fundamental presente no meio rural catarinense desde as primeiras iniciativas, houve um sem número de leis, diretrizes, reformas, mas que na maioria das vezes nunca chegaram a sair do papel, ou se saíram, funcionam mal.

Com o século XX, a educação no meio rural catarinense segue um prisma direcionado, que é o de servir de “ferramenta” do sistema, isto é, sua utilização em

prol dos interesses do Estado e/ou classes político-econômicas dominantes. O discurso de promover o desenvolvimento integral do agricultor familiar serve para mantê-lo no meio rural, porque ali ele deveria cumprir o papel que lhe foi imposto. E mesmo assim, não consegue mantê-lo cuja migração campo-cidade até aumenta.

Nas décadas de 1940 e 1950 a educação no meio rural do estado havia sofrido influências de diferentes políticas, e a partir disto as orientações pedagógicas fazem da escola um modelo para a comunidade, só que, imbuída de interesses que não foram propriamente o melhor para a comunidade em que estava inserida.

Junto à escola, a presença de um professor que deveria ser um modelo a ser seguido, estimulando a criação de valores como os de disciplina, higiene e eficiência, e também, a presença dos clubes agrícolas, que eram espaços para a propaganda de técnicas, produtos e instrumentos.

Basicamente a escola passa a ser o local onde havia a imposição de conhecimentos que induzissem a uma melhor aplicação das técnicas que incentivassem uma produção de forma mais eficiente e eficaz.

Era de se esperar que nas décadas seguintes a situação se alterasse, porém, a história se repete, tanto nas décadas de 1960, 1970 ou 1990, respectivamente com as leis 4024/61, 5692/71 e 3934/96, que de alguma forma permitiam a flexibilidade curricular, uma melhor adequação do ensino rural ao meio em que estava inserido, mas, mais uma vez, os resultados não alcançam o esperado.

Assim, entramos no século XXI, com novas iniciativas, novas diretrizes, novos discursos, mas o que vemos na realidade, é que em Santa Catarina, a educação fundamental no meio rural é uma escola que pode ser considerada apenas um apêndice da escola urbana que, quando muito, recebe o acréscimo de conhecimentos que valorizam o trabalho da maneira mais tecnicista possível, mas que raramente faz referência ao homem, sua cultura, seu trabalho, seu meio, seus problemas.

## 2.2 Histórico do Ensino Técnico-Agrícola

Em Santa Catarina, a criação de atividade escolar relacionada diretamente ao setor rural, que se constituía então na principal fonte econômica da Província, se deu através da Lei nº 768, de 21 de maio de 1875, onde aulas de Agricultura Prática, passam a ser ministradas no Ateneu Provincial, estabelecimento que já ministrava a educação secundária. A lei que a criou não cita os objetivos ou motivos que levaram à sua criação, porém, presume-se que se devia mais à necessidade de se difundir métodos científicos entre a elite dirigente do que a real preparação da mão-de-obra que atuava diretamente na agricultura.

Em 1879 o Conselho Diretor da Instrução Pública da Província de Santa Catarina aprovou o parecer de uma comissão nomeada pelo Presidente do Conselho com a finalidade de apreciar e dar parecer acerca do “Catecismo de Agricultura” para uso das Escolas de Instrução Primária do Brasil<sup>30</sup>.

Este processo de tentar inserir o ensino agrícola na esfera da escola pública, não levou à criação de escolas agrícolas propriamente ditas. A iniciativa transmitia noções básicas às crianças, porém se fazia necessário atuar diretamente com o agricultor.

Como a agricultura era a atividade que mais colaborava com a arrecadação de impostos no estado, o governo passa a rever sua política agrícola. Um dos principais entraves se dava em função da falta de preparo dos agricultores e na falta de uso de técnicas modernas de cultivo e na introdução de novas espécies. Para que isso acontecesse deveria ser promovida uma mudança radical no comportamento dos agricultores.

As oligarquias dominantes já sentiam a necessidade de modernizar a

---

<sup>30</sup> SANTA CATARINA. Ata da terceira reunião do Conselho Diretor da Instrução Pública da Província de Santa Catarina de 15 de janeiro de 1879.

agricultura, achando necessário que os produtores introduzissem em suas propriedades tecnologias emergentes. Surgem assim instituições de ensino não-escolares<sup>31</sup>, a partir das quais mais tarde aparecem as primeiras escolas agrícolas.

Assim, em setembro de 1895 com a Lei nº 166 é criada a Estação Agrônômica e de Veterinária em Rio dos Cedros, sendo a primeira instituição catarinense voltada para pesquisa e extensão agrícolas e que funcionou até 1904, sendo após transferida para a capital, existindo aí até 1920, cujo papel era incorporar os conhecimentos científicos existentes e difundi-los entre os agricultores. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa de institucionalização do conhecimento científico voltado para a produção agrícola em Santa Catarina. Não se tratava de uma instituição formalizada, com sede própria e com um corpo de funcionários, como vai ocorrer mais tarde com o surgimento das Estações Experimentais<sup>32</sup>, Postos de Monta<sup>33</sup> e Campos de Sementes<sup>34</sup>.

Não há uma indicação clara do porque da construção da estação na região de Blumenau, mas Santos (1995) afirma que houve pressão por parte da Sociedade Cooperativa do Cedro sobre o governador do estado, junto à importância da produção do tabaco na referida colônia uma vez que se fazia necessário equacionar e superar problemas tecnológicos que limitavam a produtividade e estabeleciam barreiras à sua exportação.

---

<sup>31</sup> O governo considerava como não-escolar todas as formação de ensino que não ocorriam de maneira formal, em instituições de ensino.

<sup>32</sup> As estações experimentais, que passam a ser criadas a partir de 1895, têm por finalidade a pesquisa e geração de tecnologia, bem como o treinamento e atualização de produtores.

<sup>33</sup> Postos de Monta, que passam a existir em nosso estado a partir de 1907, eram locais onde o gado era levado para que o cruzamento proporcionasse o melhoramento genético.

<sup>34</sup> Campos de Sementes, que passaram a existir em nosso estado a partir de 1937, eram locais onde ocorria o melhoramento genético de diferentes sementes e posterior distribuição entre os produtores rurais.

A estação pode ser considerada como a primeira iniciativa de pesquisa agrícola com base em métodos científicos aqui no estado e a experiência levou ao desenvolvimento da política agrícola catarinense, através da criação de outras instituições congêneres nos anos seguintes.

Menos de um mês após a publicação da lei nº 166, anteriormente citada, governo resolveu reorganizar o ensino público primário e secundário do estado, criando um curso de Agronomia e Veterinária na Escola de Artes e Ofícios, localizada na capital, que não chegou a funcionar.

No início do século XX a economia catarinense baseava-se quase que exclusivamente nas atividades agropecuárias, e já havia por parte do governo a preocupação com o seu melhoramento. Tanto que o vice-governador, Coronel Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, em 1904, emite mensagem na qual sugere mudanças para melhorar a situação da agropecuária no estado e dentre tantas destaca:

(...) o ensino profissional prático, encaminhado no sentido de demonstrar aos agricultores as vantagens da aplicação de modernos métodos de cultura e de aparelhos aperfeiçoados, que tornam a produção mais fácil e por isso mesmo mais barata<sup>35</sup>.

A estratégia era criar novos centros nos moldes da estação de Rio dos Cedros e a primeira medida foi transferi-la para a capital, tornando-se a responsável pelas demais estações que seriam criadas na região serrana e sul. Em Blumenau ficou funcionando um campo de demonstração, e em 1905 o governo também cria um Campo e Posto Zootécnico em Lages.

---

<sup>35</sup> SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 24 de julho de 1904 pelo vice-governador Vidal José de Oliveira Ramos Junior mudando a estação agrônômica de Blumenau para a parte mais conveniente nos arredores desta capital. Mensagem, Florianópolis, 1905.

E assim em 1904 a antiga estação de Rio dos Cedros passa a localizar-se onde hoje se localiza o atual bairro do Estreito, na parte continental do município de Florianópolis, sendo após transferida para uma chácara na localidade de Pedra Grande, na parte insular da capital, onde desenvolve suas atividades até 1920<sup>36</sup>.

Em 1906, nas palavras do Presidente do Congresso Representativo, Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira<sup>37</sup>, governador em exercício, refere-se à necessidade de melhorar e ampliar os serviços da Estação Agronômica.

A idéia de criar uma Escola Agrícola volta à tona e em 1907 o governador Gustavo Richard refere-se à importância da agricultura para o desenvolvimento do estado e volta a chamar a atenção para a criação de uma escola Prática de Agricultura junto à Estação. O Congresso Representativo do Estado chegou a aprovar lei para que esta fosse criada, mas nada se concretizou.

Em 1910, é aprovada a lei nº 852, de 15 de outubro, que autorizava o poder executivo a organizar o ensino agrícola, mas novamente nenhuma iniciativa foi realmente registrada.

Em 1911 o governador Vidal José de Oliveira Ramos Júnior, adota o lema “Instrução e Viação” no qual preconizava o desenvolvimento do estado através destas duas áreas. Assim incentivou o aprimoramento das técnicas de produção e a criação de estradas para o escoamento da produção.

Para o melhoramento da produção agropecuária, cria a Inspetora Veterinária do Estado, a Inspetoria Agrícola, onde acontecia a distribuição de sementes e a instrução de agricultores em suas próprias residências através da propaganda do emprego do uso de máquinas agrícolas e outras instruções solicitadas pelos

---

<sup>36</sup> A transferência dá-se em consequência da requisição da área do Estreito por parte do Ministério da Marinha.

<sup>37</sup> SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 18 de setembro de 1906 pelo Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira, Presidente do Congresso Representativo, no exercício das funções de governador do estado. Mensagem, Florianópolis, 1907.

agricultores<sup>38</sup>.

Em 1914 é criado o Campo de Demonstração em Itajaí<sup>39</sup> e o Aprendizado Agrícola de Tubarão, fundado pelo Governo Federal, com o apoio do governo estadual. Porém em 1915 o governador anunciava que, devido aos cortes sofridos no orçamento federal, a escola teria de ser fechada.

Nesta década de 1910 o estado desenvolveu as atividades agrícolas através de postos zootécnicos, estações de monta e campos de sementes, que mantinha em convênio com o governo federal.

A partir da década de 1930, no período do Estado Novo, um dos caminhos apontados pela elite para a solução do êxodo rural estava em fixar o homem à terra, dotando-o de condições para que pudesse explorá-la. Nessa época foram muitos os organismos públicos criados para a manutenção da educação rural, com destaque a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, que tinha a competência de fiscalizar o ensino agrícola em seus diferentes graus, ministrar o ensino médio elementar de agricultura, promover a educação direta das populações rurais e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura (COELHO & RECH, 1997).

Ainda na década de 1930, apesar das dificuldades de apoiar a pesquisa e extensão agrícola o governo do estado assina com o ministério da agricultura uma acordo para a instalação de novos campos para que se pudesse demonstrar as técnicas agrícolas mais recentes.

---

<sup>38</sup> SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos Junior, governador do estado pelo secretário geral Gustavo Lebon Régis em maio de 1914. Secretaria Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina. 1914.

<sup>39</sup> SANTA CATARINA. Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos Junior, ao Exmo. Sr. Major José de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar o governo no dia 20 de junho de 1914. Sinopse quatriênio de 1910 a 1914.

Nesta época eram os seguintes estabelecimentos presentes no estado:

- a) Campos de Cereais e Leguminosas em Tubarão;
- b) Estação Fitotécnica de Lages;
- c) Campo Experimental de Poço Preto, Irienópolis;
- d) Campo de fruticultura Experimental de São Pedro de Alcântara;
- e) Granja Desterro em Florianópolis.

Também nessa década foi assinado convênio com para a instalação de postos agropecuários no estado e assim são construídos os três primeiros em Joaçaba, Urussanga e Indaial, com a previsão da construção de mais três em Chapecó, Lages e Araranguá, respectivamente.

Na década de 1940 inicia-se a expansão dos investimentos nos moldes capitalistas, no sul e no oeste do estado, cujas bases originariam, mais tarde, o complexo agro-industrial catarinense. Antes mesmo desta situação, já ocorriam as Reuniões Econômico-Agrícolas, e com elas houve o incentivo da eliminação das “formas antiquadas de trabalho” para que se pudesse produzir com maior eficiência (LOHN, 1999). Preconizava-se assim a criação de um “novo” trabalhador rural.

Em 1940 havia a nível nacional um movimento de organização do ensino agrícola, o governo estadual cria então duas escolas agrícolas, uma em Canoinhas e outra em Lages. Em 1942 a Escola de Lages passa a funcionar junto ao Campo Experimental da cidade destinando-se à preparação de trabalhadores, mestres agrícolas, capatazes e administradores agrícolas e em dezembro do mesmo ano passa a formar práticos rurais.<sup>40</sup>

Já a escola de Canoinhas destinada a formação de práticos rurais, foi

---

<sup>40</sup> Práticos rurais era a denominação dada aos que se formavam nas referidas escolas agrícolas, pois ali aprendiam as “práticas agrícolas”.

construída junto ao Instituto Agrônômico no Distrito de Marcílio Dias. Ambas estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Viação, Obras Públicas e Agricultura, evidenciando claramente a intenção de manter o ensino agrícola separado de ensino propedêutico, o que é evidenciado pelo Decreto 170 de 10 de dezembro de 1942 no qual explicitava que as escolas práticas seriam dirigidas essencialmente à orientação prática e utilitária<sup>41</sup>.

Apesar disto as escolas ministravam o ensino propedêutico e técnico, mas como na maioria das vezes foram implantadas e passam a funcionar sem uma estrutura necessária ao seu funcionamento e nem mesmo com um quadro de funcionários adequado, principalmente professores, assim, a maior parte das disciplinas era ministrada por agrônomos o que acabava por dar ao ensino propedêutico um enfoque mais técnico. Outro problema recorrente era que geralmente eram instaladas em terrenos de péssima qualidade e a constante falta de verbas para a finalização e manutenção das escolas<sup>42</sup>.

Pode-se perceber então, que apesar o discurso ser contraditório, pregava-se a fixação do homem ao meio rural. Mas fatores como as péssimas condições e a falta de uma política de incentivo agrícola acabaram por criar um desânimo geral. Diante do quadro geral, a maior parte dos alunos que concluíam o curso não voltava às suas propriedades, já que as escolas localizavam-se na área urbana.

A escola agrícola era destinada basicamente aos filhos de agricultores, mas também era comum o atendimento a menores abandonados e órfãos e funcionavam no regime de internato. Muitas vezes funcionavam sem uma estrutura necessária e nem mesmo com um quadro de funcionários adequado.

Em 1954, por acordo celebrado entre a União e o Estado de Santa Catarina, é criado o Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes da Silva, iniciando suas atividades

---

<sup>41</sup> SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretário da Viação Obras Públicas e Agricultura de Santa Catarina, pelo Diretor da Escola Prática de Agricultura Caetano Costa de Lages sobre as atividades desenvolvidas na escola no ano de 1947. 1948. (APESC).

<sup>42</sup> Op. Cit

em 1959, passando, em 1968, a ser vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina.

Seguindo a tendência nacional de opção pela extensão rural, em 1956, o Escritório Técnico de Agricultura (ETA) – Projeto 17, teve a atribuição de fundar e executar os serviços de extensão rural no estado (mais tarde este passaria a se constituir na ACARESC - Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina).

A principal meta da associação era a de “transformar a mentalidade dos camponeses e torná-los receptivos às inovações tecnológicas do campo e à sociedade moderna em geral”. A população rural era considerada inferior e atrasada do ponto de vista cultural, deveria então sofrer um processo de racionalização (BARRERO citado em LOHN, 1999).

Em 1958 houve a criação da Escola Agrícola Caetano Costa, no município de Lages, que funcionava no local onde está instalado o Centro Agro-veterinário da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC. Transformado em Colégio Agrícola, posteriormente o estabelecimento foi transferido para o município de São José do Cerrito. Mas o primeiro colégio que formou técnicos agrícolas no estado foi o de Camboriú, tendo a primeira turma colou grau em 1967, apesar de seu ato de criação em 1953 e sua implantação em 1962.

A partir de 1961 a ACARESC dá início à construção de Centros de Treinamento em diferentes pontos do estado que tinham o objetivo de “atualizar os conhecimentos” dos agentes de extensão e profissionalizar os agricultores. Estes centros hoje são administrados pela EPAGRI - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S/A (incorporadora da ACARESC) (OLINGER, 2000).

Até 1967 todos os estabelecimentos de ensino agrícola estavam subordinados à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, quando então foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, ficando ligados à Diretoria do Ensino Agrícola – DEA.

Em Santa Catarina, devido a falta de recursos do MEC, somente a escola de Concórdia ficou atrelada diretamente a este órgão, passando os Colégios Agrícolas de Camboriú e Araquari a serem responsabilidade da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e os de Lages e Canoinhas à UDESC.

Na década de 1980 surgiram projetos de iniciativa de alguns municípios, com o intuito de difundir a educação formal entre os moradores do meio rural. Atuavam com ensino de quinta à oitava série do ensino fundamental, com aprovação do Conselho Estadual de Educação. De acordo com os dados obtidos na Secretaria do Estado Educação e Tecnologia, estes aconteciam em três diferentes modalidades: a) através do deslocamento de docentes para núcleos localizados nas pequenas localidades do interior dos municípios; b) através de ensino modularizado, de caráter supletivo (escolas itinerantes)<sup>43</sup>; e c) através das casas ou escolas familiares rurais<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> A escola itinerante é uma escola ligada ao MST, onde as aulas acontecem dentro dos acampamentos, funcionando em período integral. São dois turnos de atividades: em um deles há aulas; no outro, são realizadas oficinas culturais e recreativas (leitura e produção de textos, organização de peças teatrais, entre outras atividades), sob a coordenação dos monitores, pais e membros da comunidade. Proporciona aos seus alunos a pré-escola e o ensino fundamental da 1ª à 8ª série. A evolução dos alunos ao longo das etapas (séries) baseia-se no desempenho de cada um na apreensão dos conteúdos. A autonomia dada ao estudante para aprender possibilita sua progressão para uma etapa (série) mais avançada em qualquer época do ano. O trabalho pedagógico posto em prática pela escola itinerante não segue o número de dias letivos (200) determinados pela LDB em favor do respeito ao desenvolvimento peculiar de cada criança e adolescente na construção de seu conhecimento. A avaliação do processo educativo se dá através de cadernos de avaliação onde fazem suas observações sobre a evolução de cada aluno.

<sup>44</sup> Água Doce: com o Programa de Escola Rural de Água Doce; Porto União: com a Escola Rural Itinerante; São Carlos: com o Projeto Educacional Rural de São Carlos; Quilombo: com Escola Familiar Rural Santo Agostinho; Rio Negrinho: com a Escola Itinerante Rio Negrinho; Campo Alegre: com a Escola Itinerante Campo Alegre; Correia Pinto: com a Escola Itinerante; Campos Novos: com a Escola Itinerante Estudando e Plantando; Joaçaba: com o Núcleo Pedagógico Rural de Joaçaba; Ibicaré: com o Núcleo Pedagógico de Ibicaré; São Miguel do Oeste: com o Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste; Lages: com a Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza; Descanso: com o

Na década de 1990 é criada a EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S/A) resultado de reforma administrativa promovida pelo governo estadual no Serviço Público Agrícola, que fundiu e incorporou numa só instituição os serviços de pesquisa agropecuária até então desenvolvidos pela EMPASC (Empresa Catarinense de Pesquisa Agropecuária S.A.), ACARESC (Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina), ACARPESC (Associação de Crédito e Assistência Pesqueira de Santa Catarina), além do serviço de fomento apícola, à cargo do IASC (Instituto de Apicultura de Santa Catarina).

O objetivo da fusão-incorporação, segundo o governo estadual foi racionalizar os recursos e atividades, aproximando mais os trabalhos de pesquisadores e extensionistas, em busca de reflexos positivos para o produtor rural. E em 2005 a EPAGRI incorporou o Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina - Instituto Ceba/SC, desenvolvendo então, só naquele ano, mais de 35 projetos junto aos agricultores catarinenses.

Com as novas Diretrizes da lei nº 9394/96 – LDBEN, a Secretaria de Educação reconduziu os cursos profissionalizantes ao sistema de parcerias, objetivando a nova reestruturação pela transição da Reforma da Educação Profissional/PROEP/MEC/SC que resultou na implantação dos Centros de Educação Profissional – CEDUPs.

Dentre estes, existem os CEDUPs Agrotécnicos, que oferecem o ensino agropecuário em centros agrotécnicos, com o objetivo de uma formação técnico-profissional voltada para o desenvolvimento sustentável agrícola e a educação ambiental. Estes estão localizados em Canoninhas, Água Doce, São José do

Cerrito, Campo Erê, São Miguel do Oeste e Itapiranga. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Como experimento pedagógico dessa nova realidade foi implantada, como já comentamos anteriormente, a primeira Escola Itinerante, a Escola de Ensino Fundamental 30 de Outubro, localizada no Assentamento do Rio dos Patos, em Lebon Régis.

Até o final do ano de 2005, havia nos acampamentos do MST 12 escolas itinerantes em acampamentos, que atendem 188 crianças de ensino fundamental, beneficiando cerca de 190 alunos, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. As escolas itinerantes funcionam com uma estrutura montada em lona, com material didático, mobiliário e professores que vão até acampamento. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Há ainda em andamento o Programa de Inclusão Digital Beija-Flor, que tem o objetivo de promover o acesso de agricultores e pescadores à informática, através de telecentros de conhecimento. A execução é do Instituto Cepa, em parceria com Banco do Brasil, Epagri, Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEED), Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs), Cidasc, Ceasa/SC, Comitê para Democratização da Informática (CDI), Senac, prefeituras municipais, Associação das Casas Familiares Rurais e Associações de Pais e Professores (APPs). A previsão é a do estabelecimento, em uma primeira etapa, de 19 telecentros, num total de 110 em três anos, que terão acesso à internet, sendo instalados em escolas, CFRs, e outros locais, capacitando 330 monitores no intuito de treinar 84 mil usuários e permitir o uso de computadores e internet a 93.500 pessoas do meio rural e pesqueiro.

Além de todos estes projetos, o estado de Santa Catarina possui outras instituições que formam alunos para o ensino agrícola. A Nível Universitário a Universidade Federal de Santa Catarina oferece o curso de Agronomia e Engenharia de Aqüicultura; a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, oferece o curso de Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia Florestal

e Zootecnia; a UNIVEST oferece os cursos de Agroindústria e Turismo Rural e Hotelaria; a Universidade do Oeste Catarinense, oferece o Curso Superior em Gestão de Agronegócios; e a Universidade do Sul de Santa Catarina, oferece o curso de Agronomia. Em nível de Ensino Fundamental e Médio existem diversas escolas<sup>45</sup>, que se conjugam também às CFR (Casas Familiares Rurais), que a partir de 1998, passaram a integrar as ações, em nível federal, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF e a outras instituições<sup>46</sup>.

\*\*\*

Após a apresentação deste quadro, percebemos que, como a nível nacional, não foram e não são poucas as iniciativas em relação ao ensino rural no estado de Santa Catarina, e que, como também acontece no cenário nacional, a maioria delas não logrou sucesso.

Observando primeiramente as escolas de nível fundamental localizadas no meio rural, percebe-se uma situação de descaso total, quadro esse que vem se repetindo desde as primeiras iniciativas educacionais catarinenses.

---

<sup>45</sup> Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, oferecendo os cursos de Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária; Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia, Curso Técnico Florestal, todos estes concomitantes com o Ensino Médio e Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária e Curso Técnico Florestal, estes subseqüentes ao Ensino Médio. A Escola Agrotécnica Federal de Concórdia oferecendo os cursos de Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroturismo, concomitantes ao Ensino Médio e os Cursos de Agroturismo, Agroecologia e Agropecuária subseqüentes ao Ensino Médio. A Escola Agrotécnica Federal Sombrio oferecendo os cursos de Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroecologia, concomitantes ao Ensino Médio e o curso de Turismo Rural subseqüente ao Ensino Médio. O Colégio Agrícola de Camboriú oferecendo o curso Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária subseqüente ao Ensino Médio e por fim o Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes da Silva em Araquari oferece os cursos de Técnico em Agropecuária concomitante ao Ensino Médio e os curso Técnico em Agropecuária subseqüente ao Ensino Médio. O Curso Técnico em Aqüicultura de Nível Médio Seqüencial e os Cursos Básicos de Criação de Coelhos Mecanização Agrícola, Segurança e Manutenção Diária.

<sup>46</sup> Em nosso Estado estão presentes 27 CFR, sendo dentre estas duas Casas Familiares do Mar, em São Francisco do Sul e Laguna, oferecendo cursos de formação na área agrícola e não agrícola.

Vimos que a escola voltada para o meio rural evidencia, e continua a evidenciar, inadequação curricular, impertinência de conteúdos e propostas descontextualizadas da realidade na qual está inserida. Foi e é também desprovida até mesmo das mínimas condições de funcionamento, com um corpo docente quase sempre despreparado, seja em relação às condições mínimas para lecionar, quanto das condições de desenvolver uma educação voltada para a realidade rural.

Ela também é uma escola carregada de um currículo voltado aos princípios da revolução verde e da produção convencional. Podemos verificar isto, quando analisamos, por exemplo, a principal função das escolas rurais no início da revolução verde. Com esta, o país passaria a receber um sem número de instrumentos, insumos, etc. Como então, o agricultor, analfabeto poderia manusear estes novos produtos? O governo viu ali um impasse, que deveria ser solucionado pela escola rural.

Houve uma preocupação muito grande com a escola primária, com a formação de seus professores, com a montagem de programas, instituições e instrumentos de divulgação, porém claramente dirigidas ao meio urbano-industrial, o que veio a desestruturar a produção agrícola familiar, os saberes e a cultura que a sustentavam.

Além de tudo, difundiu-se, o mito do agricultor atrasado, e para solucionar esse “problema” foi incentivada a existência dos clubes agrícolas, e todo um aparato subsequente voltado à extensão rural, que se encarregaram de ensinar os agricultores a plantar com novas técnicas e a adotar hábitos de higiene.

A escola que ao longo dos discursos tentou “fixar”, “treinar”, “valorizar” o agricultor, conseguiu foi que ele acabasse por romper com o contexto de origem.

Mais recentemente nos deparamos ainda com a “eliminação” da escola no meio rural, situação que muitas vezes vem de encontro a uma política orientada pelo cálculo do custo-aluno<sup>47</sup>, situação não condizente com a valorização da agricultura familiar.

---

<sup>47</sup> O custo-aluno é calculado a partir do montante de recursos existentes para a aplicação em educação. O volume de recursos aplicados seria de 15% do FPE, do FPM, do ICMS e do IPI-Exp dos estados e municípios. Para o aluno que não atingir o custo-aluno ano, que hoje é de R\$315,00, a União realiza uma complementação de recursos.

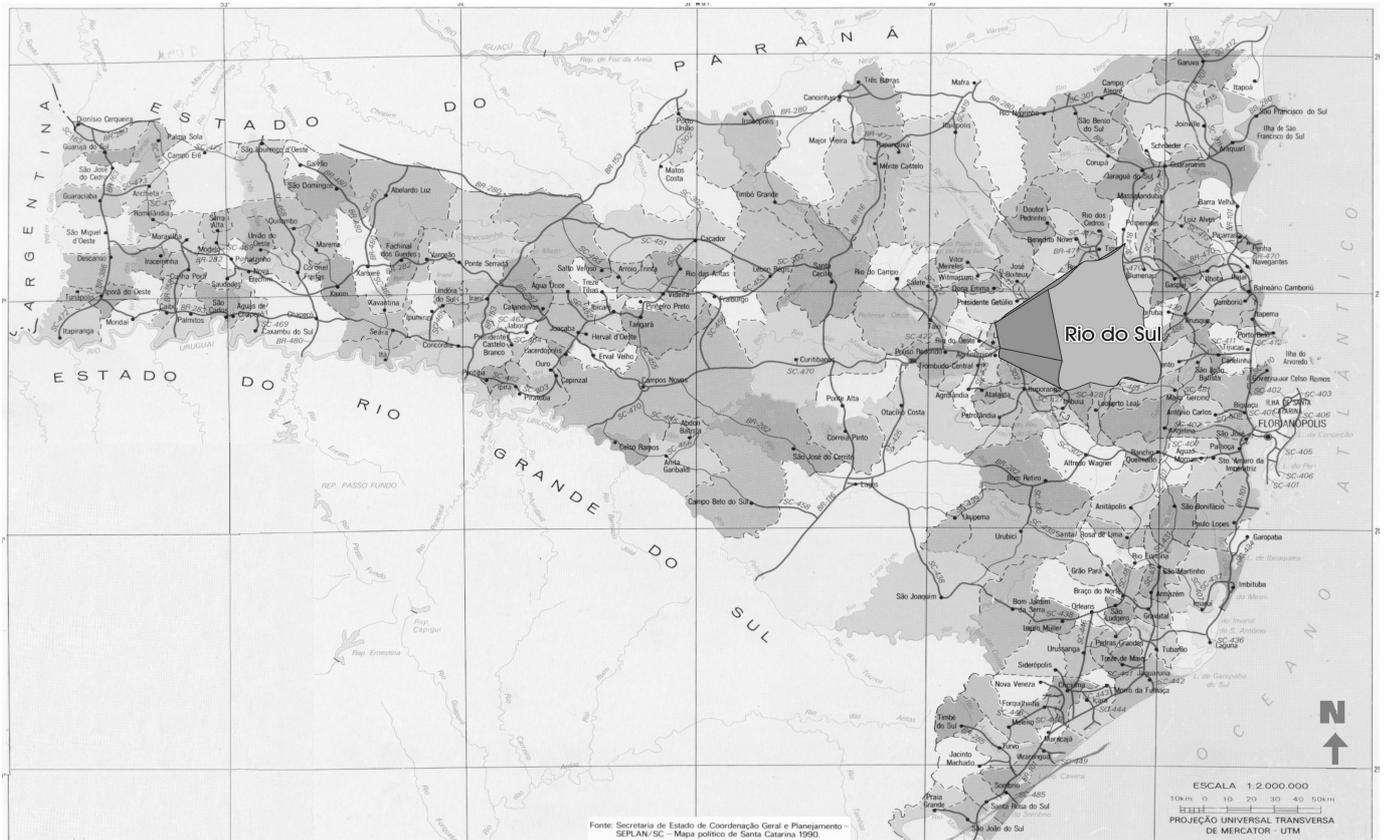
### **3. A FORMAÇÃO SÓCIOESPACIAL DE RIO DO SUL**

Nos capítulos anteriores foi apresentado um quadro da educação voltada para o meio rural no Brasil e em Santa Catarina. O passo seguinte será realizar a análise da educação no meio rural no município de Rio do Sul. Mas para tanto, acho necessário dedicar um capítulo ao entendimento do processo de construção da formação sócioespacial do município. Esta análise facilitará a compreensão dos processos sociais, institucionais, políticos e econômicos que se deram no passado, relacionando-os com os da atualidade. Isto elucidará com mais clareza o processo educacional no meio rural riosulense.

As atividades econômicas tradicionais (agricultura e pecuária), aliadas às novas características da economia do município, expressando-se no espaço, veio a definir formas distintas de uso e ocupação de seu território. De um lado percebe-se que as formas herdadas do passado apresentaram determinadas funções, e que hoje persistem, ou foram alteradas e que também conseguem apresentar-se, concomitantemente, com novas perspectivas para o futuro.

Com uma área de 286 km<sup>2</sup> e altitude média de 388 m (e cotas que variam de 200 a 1.200m), o município de Rio do Sul encontra-se situado entre a Serra Geral e a Serra do Mar, no médio vale do Itajaí, conforme figura de localização e vista a seguir.

### Mapa de Localização de Rio do Sul no estado de Santa Catarina



O quadro natural foi marcante em seu processo de desenvolvimento das atividades econômicas e sociais no município. Nesse sentido, o relevo acidentado e à estreiteza da bacia Itajaí-Açú, de acordo com (SEYFERTH, 1974), o povoamento e a distribuição de terras no Vale do Itajaí se deu dentro dos moldes conhecido por Waldhufendorf, característico da Floresta Negra e das florestas de terras baixas da Alemanha, que consiste em pequenos lotes contínuos, demarcados a partir da via fluvial em estreitas faixas de terras que variam de 100 a 300 m de largura por um comprimento que supera por vezes a um quilômetro.

Assim, as terras da colônia eram pouco generosas, compostas por terrenos bastante íngremes, e clima muito quente no verão e com precipitações elevadas entre julho e dezembro, o que causava enchentes periódicas.

Frente a este quadro, o colono foi obrigado a realizar uma intensa ocupação do solo, aliando a policultura ao mercado. De acordo com Hering (1987), uma propriedade estava dividida da seguinte forma: 40% das terras serviam à lavoura, 15 a 20% às pastagens e 10% do terreno ficava em repouso, sendo sua capoeira queimada depois de cinco ou seis anos de descanso, para recomeçar o plantio.

O restante da propriedade, geralmente de terra montanhosa e coberta de florestas era ocupada para plantios menos exigentes ou pastagens ou simplesmente deixada de lado, servindo para a caça e a colheita do palmito nativo (ibid.).

Os fatores forma de distribuição das terras, relevo e baixa produtividade do solo acabaram por se tornar mais tarde importantes fatores do êxodo rural do município. Diz-se isso porque com o passar do tempo houve a situação da subdivisão da propriedade pelo direito hereditário, associada a pequena área agricultável e intenso desgaste do solo.

Porém, não haviam apenas aspectos negativos na região, a grande presença da florestas fez com que o município tivesse avanço econômico baseado na exploração da madeira e excedentes de produção agrícola beneficiados pela presença de trechos navegáveis nos rios da região, o que facilitou o escoamento.

Em termos político-administrativo o município integra, juntamente com outros 28 municípios, a região denominada Alto Vale do Itajaí, que integram a AMAVI

(Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí)<sup>48</sup> e faz limite geográfico com os municípios de Presidente Getúlio ao norte, Aurora ao sul, Agronômica e Laurentino a oeste e Lontras e Ibirama a leste.

Em termos históricos, Rio do Sul está associada ao processo migratório europeu que ocorreu no estado de Santa Catarina, no século XIX, e que teve importante papel na formação de seu quadro sócioespacial.

O processo migratório incentivado pelo governo brasileiro esteve associado à realidade da Europa no final do século XIX, pois, como nos lembra Pierre George (1965), as imigrações humanas, são em cada época, uma das formas de evolução histórica. São inseparáveis das condições históricas de sua época.

Para o governo brasileiro, à época, interessava preencher os “vazios” populacionais presentes na região sul, o que viria a proteger as terras e proporcionar o surgimento de uma classe média de pequenos agricultores que pudessem produzir alimentos para o mercado interno. Já havia um plano oficial efetivo de colonização do Vale do Itajaí desde 1835, através da Lei provincial n. 11, de 5 de maio de 1835. (PELUSO JUNIOR, 1942)

Segundo Léo Waibel (1958, p. 211-13), o que interessava ao governo brasileiro era estabelecer nas áreas de floresta das províncias meridionais colonos que fossem pequenos proprietários livres, "que cultivassem as terras de mata com auxílio das respectivas famílias e que não estivessem interessadas nem no trabalho escravo, nem na criação de gado".

Em contrapartida, a Europa (e em especial a Alemanha e a Itália) passava por uma mudança em seu quadro econômico: acontecia o processo de desintegração de sua estrutura feudal, muitos camponeses que eram apenas servos ficaram sem o trabalho e sem o direito de morar nas terras.

Aliada a esta situação, iniciava-se a industrialização, o que causou a ruína de muitos artesãos e trabalhadores da indústria doméstica, que não mais puderam desenvolver suas atividades artesanais. Passaram a ser introduzidos novos

---

<sup>48</sup> Agrolândia, Agronômica, Atalanta, Aurora Braço do Trombudo, Chapadão do Lageado, Dona Emma, Ibirama, Imbuia, Ituporanga, José Boiteux, Laurentino, Lontras, Mirim Doce, Petrolândia, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Rio do Campo, Rio do Oeste, Rio do Sul, Saleté, Santa Terezinha, Taió, Trombudo Central, Vidal Ramos, Vitor Meireles, Witmarsum.

maquinários no meio rural, havendo o aumento de produtividade, junto à diminuição da necessidade de mão-de-obra, causando o desemprego de camponeses. Sem a terra para viver, migravam para as cidades e somavam ao número de proletários (Pelizzetti, 1981). Daí o incentivo à imigração como uma válvula de escape aos problemas advindos da emancipação do campesinato, a explosão populacional, de crises ocorridas no setor agrícola, que geraram um contingente que não podia ser absorvido pela indústria emergente, associado ao interesse do governo alemão em encorajar a vinda de grupo de empreendedores para as novas terras, inclusive como forma de expandir novos mercados para os produtos alemães.

Portanto, grande parte dos imigrantes que chegaram ao Brasil eram camponeses expropriados de suas terras, ex-artesãos, perseguidos políticos, trabalhadores livres e empreendedores ou pessoas contratadas pelo governo para a participação em combates (ibid.)

Especificamente ao governo provincial (Santa Catarina) interessava concentrar o contingente imigratório neste ponto estratégico (vales litorâneos, aí incluindo o vale do Itajaí) a fim de abrir vias de comunicação entre a capital Desterro no litoral e o planalto e isto só seria viável acompanhando o vale dos principais rios. (OLINGER, 2000)

Desse modo, desde a fundação da colônia de Blumenau houve o interesse em explorar o restante da região do Vale do Itajaí, primeiramente para a exploração da madeira e a busca do acesso à região do planalto, pois isso representava uma perspectiva de expansão comercial dos produtos dos colonos. Em 1863 houve a primeira tentativa de abertura do caminho em direção ao Planalto, que foi frustrada pela ação dos índios Xoklengs, que tentavam defender seu território a todo custo (LUCAS, 2001).

A partir de 1892, o rio Itajaí-Açu já era utilizado para a circulação de mercadorias, feita através de balsas, sendo uma delas conduzida pelo senhor Basílio Corrêa de Negredo, o primeiro morador fixo na confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, sendo ele mais tarde, considerado o fundador oficial de Rio do Sul. Esse local, denominado inicialmente de Braço do Sul, e de Vila Bela Aliança (a partir de 1912), teve sua emancipação política de Blumenau em 1931, passando a se chamar Rio do Sul (KLUG & DIRKSEN, 1999).

A chegada de famílias de imigrantes alemães deu-se efetivamente em 1897 e em 1908 a colônia já possuía cerca de 40 famílias, que receberam uma área de terra que variava entre 25 e 30 hectares e que foram chamados de *colonos*<sup>49</sup>, cuja produção realizada consistia na combinação de um processo que envolvia o desmatamento, agricultura de subsistência, exploração agrícola paralelamente ao beneficiamento doméstico da produção e exploração do excedente.



Foto 1: Uma das primeiras casa de Rio do Sul. Acervo: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

Até o final dos anos 1960, a forma familiar de produção, da região do Alto Vale do Itajaí, foi caracterizada pelo modo de vida colonial, ou seja, a agricultura colonial, onde a unidade de produção familiar era formada pelo colono e a sua família, e que vai metamorfosear-se para a agricultura familiar<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> A palavra colono refere-se ao sujeito que vive numa colônia. O termo colônia, no sentido como é empregado no sul do Brasil, não indica uma possessão exterior, ultramarina, de um Estado nacional (como por exemplo "as colônias africanas dos países europeus"). O verdadeiro sentido da palavra colônia ("kolonie" em alemão) tem sua origem no processo de colonização que se propõe a introduzir habitantes alienígenas num lugar onde eram inexistentes e inseri-los em atividades agrícolas. Nas regiões de colonização alemã usa-se muito a expressão germanizada "kolonist" como declinação de colono." (SCHNEIDER, 1999 p. 24).

<sup>50</sup> Segundo Schneider (1999) há diferença entre ambas, pois a agricultura familiar é muito mais integrada ao mercado.

Isso será acarretado muito mais em função do sistema produtivo (a crescente mercantilização) do que da forma de produção. A crescente integração ao mercado levará o agricultor a integrar-se cada vez mais à sociedade capitalista.

Abramovay (1992 p. 126-7) referindo-se ao caso dos *camponeses* no sul do Brasil afirma:

(...) integram-se plenamente a estas estruturas nacionais de mercado, transformando não só sua base técnica, mas, sobretudo o círculo em que se reproduzem e metamorfoseiam-se numa nova categoria social. De camponeses, **tornam-se agricultores profissionais**. Aquilo que antes era um modo de vida converte-se numa profissão, numa forma de trabalho. O mercado adquire a fisionomia impessoal com que se apresenta aos produtores numa sociedade capitalista. Os laços comunitários perdem seu atributo de condição básica para a reprodução material. Os códigos sociais partilhados não possuem mais as determinações locais, por onde a conduta dos indivíduos se pautava pelas relações de pessoa a pessoa. Da mesma forma, a inserção do agricultor na divisão do trabalho corresponde à maneira universal como os indivíduos se socializam na sociedade burguesa: a competição e a eficiência convertem-se em normas e condições da reprodução social.

Fica claro, que o avanço do capitalismo e o conseqüente avanço tecnológico vão afetando ao agricultor e a agricultura de muitas e diferentes maneiras. Porém, é importante também lembrar que apesar desta “metamorfose” dos colonos em agricultores familiares, as bases familiares sobre as quais o colonato se assentava continuam a prevalecer, sua dinâmica familiar, suas formas de socialização na comunidade. O que se quer é deixar claro que a agricultura familiar não transformou-se apenas em produção, ela continua com seus valores sociais e culturais. Como nos lembra Chayanov (1974), a família possui uma racionalidade própria, que a faz perseguir o seu bem-estar e sua manutenção e reprodução.

Concomitante à atividade agropecuária, o colono desenvolvia a atividade fabril de pequeno porte, que sempre esteve intimamente ligada a esta, pois o processo industrial baseava-se no processamento do resultado da agropecuária, da extração da madeira e a da erva-mate (atividade que teve presente no município até a década de 1940, quando entra em declínio) (KLUG & DIRKSEN, 1999).

---

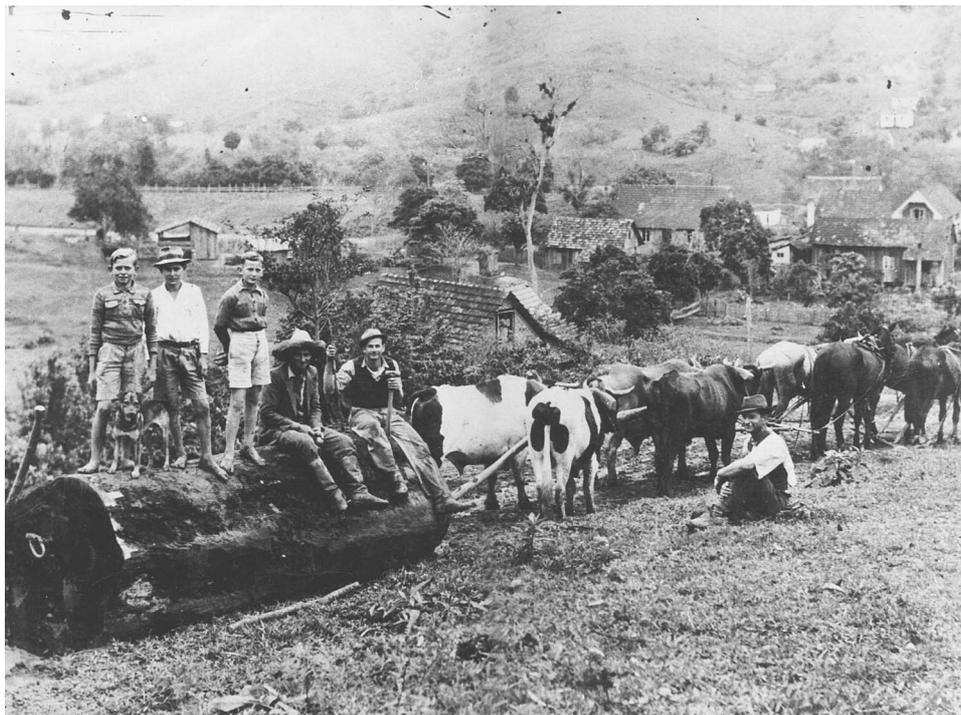


Foto 2: Exploração de madeira em Rio do Sul – Década de 1930. Acervo: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

No mesmo período já havia o processamento de manteiga, queijos, banha, produtos suínos, torrefação e moagem de café, engenhos de farinha de mandioca, fubá e açúcar, móveis, curtumes, charutos, etc. (O agricultor, de 21.07.1933 p. 2). A produção era primeiramente escoada por via fluvial ou pelas estradas abertas margeando o rio Itajaí-Açu e mais tarde pela estrada de ferro que fora construída a partir de 1907 e chega em Rio do Sul em 1932 (ibid.).

O município de Rio do Sul passou por um importante ciclo que foi o da extração da madeira, que perdurou por 40 anos, e foi durante muito tempo o alicerce de sua economia. Fomentou as serrarias e outras indústrias ligadas ao beneficiamento da madeira, sendo que as primeiras chegaram a ter num total de 140 e as segundas 13, isto no início da década de 1940 (ibid.).



Foto 3: Transporte de Madeira pelo rio - Rio do Sul – Década de 1930. Acervo: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

Junto a elas surgiram vários estabelecimentos comerciais, que impulsionariam a economia e mais tarde dariam início a outras variedades de indústrias.

Apesar da relevante importância do ciclo madeireiro, a atividade agropecuária foi sempre muito importante no município, tanto que desde cedo houve a preocupação em se melhorar a produção através da modernização das técnicas de cultivo, iniciativa que se deu já em 1920, através da criação das Domingueiras Agrícolas<sup>51</sup>, que visavam melhorar a produtividade agrícola através da difusão de “novas tecnologias” entre os agricultores (KLUG & DIRKSEN, 1999).

---

<sup>51</sup>Promoção por parte das lideranças locais de encontro com agricultores realizados aos domingos em clima de festa aonde se procurava difundir novas formas de produção agropecuária e congregar os agricultores em torno de interesses comuns relacionados ao crescimento da agricultura. Dentre as atividades desenvolvidas estavam o crédito agrícola, a divulgação dos produtos e a introdução de novas técnicas agrônômicas (Klug & Dirksen, 1999).



Foto 4: Domingueira Agrícola "Clube de Caça e Tiro Dias Velo" - 1929. Acervo: Hermelino Largura

Mas esta não é uma preocupação exclusivamente de Rio do Sul, no mesmo período já se ouvia o discurso a respeito da crise e do atraso da agricultura no estado como um todo. Foram ressaltados o atraso dos processos e das formas de trabalho, o desestímulo do produtor, situação que deveria ser alvo de intervenção estatal. Nas Mensagens de governadores e nos relatórios de seus secretários, alertava-se para a “rotina de velhos hábitos” e para as necessidades de encaminhar o lavrador “para a cultura racional e intensiva” (ibid.).

Além das Domingueiras Agrícolas, outras ações foram estabelecidas para o incentivo e melhorias da agricultura no município, como o Banco de Crédito Popular e Agrícola de Bella Aliança, que fornecia crédito aos agricultores.

Além disso é lançada a *Revista Agrícola Catharinense* (1930), que, contudo, teve apenas a edição de um número. O informativo era voltado em particular para os agricultores e comunidades rurais do Alto Vale do Itajaí e objetivava manter o agricultor “bem informado a respeito da seleção de sementes, da evolução tecnológica dos equipamentos e dos produtos e dos meios eficazes de irrigação” (KLUG & DIRKSEN, 1999).

Outra ação foi a iniciativa de Ermembergo Pelizzetti, que escreveu ao Consulado Italiano de Florianópolis para obter material e subsídios para a fundação

de pequenas escolas rurais. O material e o dinheiro foram distribuídos entre “mestres improvisados” (PELIZZETTI, 1981 p.132). Não se sabe ao certo quantas escolas foram ao todo, mas de acordo com esta autora, em toda a região do Vale chegaram a ser em torno de 30.

Também marcante foi a idealização da *Escola Agrícola de Ascurra*, que funcionava no referido município (município à época pertencente a Blumenau) em 1929, que tinha como finalidade difundir no seu curso profissional, os preceitos e as práticas mais úteis à agricultura por meio de lições teóricas elementares sobre as diversas disciplinas que constituem seu programa de ensino e as demonstrações essencialmente práticas a elas correspondentes, formando cultivadores práticos aptos para dirigir os diversos trabalhos nos próprios campos. A escola formava profissionais em agricultura num período de dois anos de curso com direito a diploma (PELIZZETTI, 1981).

Fato interessante que cabe ser ressaltado é o de que o funcionamento destas escolas foi comprometido por serem consideradas pela comunidade alemã como “escolas leigas”, ou seja, onde não professavam o estudo religioso (ou talvez apenas pelo antagonismo entre alemães e italianos). Em um artigo do periódico *L’Amico*, alguns religiosos alemães alertavam que “A conseqüência da escola leiga será a completa ruína material e espiritual<sup>52</sup>” (ibid.).

É no final da década de 1940 que surgem os primeiros discursos do “moderno em contrapartida ao tradicional”, enaltecidos nas Reuniões Econômico-Agrícolas, onde discutiam-se maneiras de eliminar-se formas antiquadas de produção e como produzir “mais e melhor” (LOHN, 1999).

Seguindo esta prerrogativa, são criados em Rio do Sul os Postos de Cooperação da Associação Rural de Rio do Sul, que ao todo chegavam ao número de 13, que eram derivados das antigas “Domingueiras Agrícolas”, apresentando o mesmo fim. E no ano de 1945 é criada a Associação Comercial e Industrial de Rio do Sul, (que apesar do nome) realizou inúmeras ações voltadas para o incentivo e desenvolvimento agropecuário, em vista da forte inter-relação entre as atividades. A

---

<sup>52</sup> Apesar do exposto pela autora não tive acesso documental ou bibliográfico que comprovasse a instalação e funcionamento das referidas escolas.

associação, como veremos mais adiante, será uma das fomentadoras da criação da Escola Agrotécnica no município (KLUG & DIRKSEN, 1999)

Na década seguinte, o país vivia um clima de euforia com o progresso do Brasil na “era JK” e ao espaço rural foi atribuída uma característica de atraso, então se fazia necessário transformar a mentalidade dos agricultores para que estes adotassem da melhor forma as inovações tecnológicas e isto se daria através da extensão rural.

Neste período a agricultura no Alto Vale do Itajaí continuava com suas características fundamentalmente familiares, com uma produção diversificada. Crescia o rebanho leiteiro, a criação de suínos, a avicultura não confinada, as indústrias de laticínios e de carne suína. Os produtos industrializados do Vale já tinham alcançado fama nacional, como por exemplo, a manteiga, o queijo, a lingüiça e o salame (OLINGER, 2000).

Não podemos deixar de lembrar que a Segunda Guerra Mundial em muito colaborou com a industrialização da região, pois a partir deste momento o governo incentiva a substituição de importações e os produtos que acabaram sendo mais privilegiados foram os da indústria de alimentos.

Porém, gradativamente formava-se o cenário que passou a representar o sentido do crescimento econômico brasileiro. Como destacou Santos (1993), naquele período, prevaleceu a lógica da industrialização através da criação das atividades industriais, da formação de um mercado nacional e de esforços para integrá-lo. A industrialização ativou, inclusive, o processo de urbanização. A base econômica imposta superou o nível regional e situou-se na escala de país.

O estado incentivou a implantação de políticas estratégicas de modernização e a introdução de novas tecnologias e insumos agrícolas. A modernização agrícola e a substituição da população rural pela urbana compreendiam um dos fundamentos das teorias desenvolvimentistas que se difundiram nos governos brasileiros deste período.

Em Santa Catarina, como salientou Lohn (1999), tais representações se impuseram gradativamente ao meio rural, sob a idéia de desenvolvimento tecnológico e da subjugação da natureza. Em conjunto com a vontade de empresas e do governo em transformar as técnicas de produção agrícola, os agricultores de

Santa Catarina passaram a conviver com equipamentos e produtos em um ambiente bastante modificado.

Segundo o mesmo autor (p. 46), efetivaram-se as relações capitalistas de produção que no espaço rural catarinense, e para isso, o Brasil firma um acordo com os Estados Unidos criando a ETA (Escritório Técnico de Agricultura), que visava o desenvolvimento agropecuário no país.

Na realidade, o principal objetivo era difundir a extensão rural acompanhada do crédito rural educativo, pois de acordo com a teoria governamental, apenas com a associação do crédito acompanhado à assistência técnica, poderia elevar a produção, a produtividade, a renda líquida e a qualidade de vida das comunidades rurais.

Os próprios discursos governamentais desse período deixam clara a preocupação em modernizar técnica e culturalmente o homem do campo. O próprio governador Jorge Lacerda, em 1954, em uma exposição agropecuária ocorrida em São Joaquim discursa:

(...) no campo, realmente, é que se encontram as matrizes da nossa prosperidade econômica. A grande crise que se instalou nos quadros da vida brasileira é, de modo geral, reflexo do esquecimento a que, durante longo período, ficou relegado o trabalhador rural. Para melhorar a vida do lavrador só mesmo dotando-lhe dos aparatos tecnológicos necessários, através de um processo de mecanização que alterasse o sistema de trabalho nos campos, tornando-o rendoso e lucrativo. (LONH, 1999 p.42-43)

Os discursos e idéias difundidos traziam como novidade a necessidade de criação de uma série de instrumentos que deveriam alcançar o agricultor em sua propriedade e que atuassem de forma concreta na mudança de seus hábitos de vida.

Em Santa Catarina o projeto tomou o nome de ETA-Projeto 17, que deu origem em 1957 à ACARESC (Associação de Crédito e Assistência Rural de Santa Catarina), sendo ela a responsável pelas grandes mudanças ocorridas na política agrária catarinense, na segunda metade do século e conseqüentemente na produção agropecuária e na vida das famílias rurais.

No Alto Vale a ACARESC, na década de 1970 se fez presente através do PROVARZEA (Programa de Aproveitamento de Várzeas Irrigáveis) que dá início à produção de arroz no Alto Vale do Itajaí. A produtividade, que na década anterior ao projeto era de dois mil quilos por hectare, dobra em dez anos. (KLUG & DIRKSEN, 1999).

Mas foi mesmo a partir da década de 1960 que o governo brasileiro passa a adotar um modelo de desenvolvimento agrícola que foi denominado “modernização da agricultura” e que vai transformar por completo as formas de produção agropecuária no país, e a própria forma de vida dos agricultores. As formas tradicionais de produção são abandonadas em favor de outras tecnologicamente avançadas, propiciadas pelo pacote chamado “Revolução Verde”.

Nesse mesmo período, também ocorre em nosso estado a expansão da rede elétrica, que contribui ainda mais para a transformação dos sistemas produtivos e dos hábitos das famílias. Através do maior acesso a alguns veículos de comunicação, como o rádio e, posteriormente, a televisão, temos o fim de umas das formas de sociabilidade muito comum, que era a reunião das famílias à noite para conversar e passar um momento de lazer.

Os agricultores sofreram, no período da modernização, uma carga maciça de propaganda sobre o benefício das máquinas e dos insumos modernos. Os órgãos criados ou ampliados nesse período para atuarem no meio rural foram os grandes propagadores dessa ideologia (PAULILO, 1990 p.83)

O governo passa a financiar a compra de máquinas agrícolas a preços subsidiados. Além disso, todos os recursos destinados ao custeio da produção eram direcionados apenas para os agricultores que adotassem esse padrão tecnológico moderno, baseado no uso intensivo de insumos químicos e equipamentos motomecanizados. E, além disso, as máquinas agrícolas eram a garantia de financiamento agrícola, pois eram as primeiras a serem exigidas como garantia pelo empréstimo.

O consumo de agrotóxicos aumentou muito na região Centro-Sul, na década de setenta, pelo sistema de pacotes tecnológicos e financiamento. Os agricultores, conforme o tipo de cultura e extensão da área cultivada eram obrigados a adquirir agrotóxico e outros insumos, mesmo sem necessitar deles, se quisessem obter crédito agrícola (RUEGG, 1987 p.80).

Passa a emergir uma nova forma de produzir, que acontece em um ambiente crescentemente mercantilizado, onde a reprodução social passa a depender da obtenção de uma renda monetária.

Santa Catarina seguiu as medidas políticas adotada em escala nacional e assim novas configurações passaram a compor o cenário rural catarinense. No estado, como em todo país, se ampliam os créditos bancários, o implemento de tecnologias na produção agrícola, e também crescem os incentivos à indústria, com a melhoria do sistema viário da rede de transporte.

As lógicas adotadas pelo avanço, a incorporação e os resultados da modernização do campo a partir dos anos de 1960 modificaram velozmente em um curto espaço de tempo o espaço rural riosulense.

Milton Santos nos lembra que a permanência de arcaísmos é maior no mundo rural, no entanto, ele também tem presenciado intensas e rápidas transformações, com impactos profundos em sua paisagem e organização sócio-econômica. Também afirma que o espaço rural comporta mais facilmente mudanças na composição orgânica do capital do que se verifica nas cidades. Em relação a substituição de sua composição técnica, pois é muito mais caro arrasar um quarteirão para abrir uma nova avenida do que, por exemplo, substituir máquinas, sementes e produtos químicos (Santos, 1994, p. 53).

Assim, a reprodução do grupo social no município já não mais acontece sob a noção de sistema produtivo colonial, já se pode falar em *agricultura familiar*. Como nos diria Abramovay,

(...) uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços tecnológicos e de responder às políticas governamentais não pode ser nem de longe caracterizada como camponesa (Abramovay, 1992, p. 117).

Sobre esse aspecto, Milton Santos entende que o campo, quando do início da *aceleração contemporânea* (Santos, 1996), era um espaço com menos

rugosidades<sup>53</sup> (Santos, 1985), possuía uma flexibilidade muito superior à apresentada pelas cidades, repletas de capitais mortos.

Hoje ele se tem mostrado um dos *lócus* diferenciais de introdução dos capitais industriais e financeiros, já que não oferece resistência aos seu contágio. Por tudo isso, nas áreas onde se expande a agricultura científica o meio natural e o meio técnico são rapidamente substituídos pelo *meio técnico-científico informacional* (Santos, 2001), aumentando a proporção da natureza social sobre a natural.

Na década de 1970 o Brasil encontrava-se em pleno “milagre brasileiro” e houve a proposição de um movimento renovador que produzisse a transformação tecnológica e o fortalecimento acelerado de uma agricultura de mercado. Assim, o desenvolvimento de uma agricultura empresarial foi a meta estabelecida para o Centro-Sul de país.

Com esse intuito é criada em nosso estado a EMPASC (Empresa de Pesquisa Agropecuária), hoje EPAGRI, que no Alto Vale concentrou-se na difusão de novas técnicas de plantio de arroz e na utilização de novas variedades de cebola (leia-se novas técnicas o uso intensivo de insumos e mecanização) (KLUG & DIRKSEN, 1999).

No caso do arroz, as medidas elevaram os números a patamares tão altos que a região alcança a maior produtividade por hectare a nível global e o plantio de novas variedades de cebola, fez a produtividade por ha, que pouco antes dos anos 50 era de 2.900 quilos, alcançarem atualmente 40.000 quilos por ha. (ibid.).

---

<sup>53</sup> A idéia de ‘rugosidades espaciais’ expressada de diferentes modos desde o século XIX por Marx, Cavaillès, Bachelard, Canguilhem, Hegel, Engels e outros autores, foi revisada por Milton Santos (1980) com o objetivo de fundamentar o importante papel das heranças espaciais nos diferentes períodos da história. A noção de ‘rugosidades’ complementa a concepção de que a produção do espaço é, ao mesmo tempo, construção e destruição de formas e funções sociais dos lugares. Ou seja, a (des)construção do espaço não refere-se apenas à destruição e à construção de objetos fixos, mas também às relações que os unem em combinações distintas ao longo do tempo. Para Santos (1980, p. 138): “as rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados (...) O espaço portanto é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada. Assim o espaço é uma forma, uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança de processos; ao contrário, alguns processos se adaptam às formas preexistentes enquanto que outros criam novas formas para se inserir dentro delas”. As ‘rugosidades’ são, nesse sentido, as formas espaciais do passado produzidas em momentos distintos do modo de produção e, portanto, com características sócio-culturais específicas. Nessa linha de interpretação, as ‘rugosidades’ constituem-se em paisagens técnicas que podem ser periodizadas segundo o desenvolvimento do modo de produção ao longo do tempo histórico.

Para se ter uma idéia do sucesso da “difusão de tecnologia”, de acordo com dados do Censo Agropecuário de Santa Catarina no ano de 1985, o município tinha o maior número de tratores em uso agrícola do estado e era o segundo maior no uso de ordenha mecânica (CENSO AGROPECUÁRIO 1985/1996).

Aliadas à EMPASC outras ações foram lançadas pelo governo, o incentivo à criação de cooperativas, associações de produtores, sindicatos rurais, ONGs, os serviços de fomento das agroindústrias, escritórios particulares de assistência técnica e uma nova atitude adotada pelas prefeituras, que foi a contratação de agrônomos, veterinários, técnicos agrícolas, zootecnistas e outros profissionais de serviços inerentes ao desenvolvimento rural (LONH, 1999).

Ao interligar-se ao modelo nacional de modernização agrícola, Santa Catarina concretiza os processos das décadas anteriores e a entrada do capital no campo, através dos complexos agroindustriais, fazendo do agricultor um subsidiário dos grandes empreendimentos.

Concomitante ao quadro surge neste período, em Rio do Sul, com o apoio da ACARESC, a CRAVIL (Cooperativa Regional Agropecuária Alto Vale do Itajaí) da união de outras cinco cooperativas agropecuárias menores e a partir daí temos no município o modelo de integração, onde a cooperativa passa a ditar a forma de produzir. Tal cooperativa congrega em torno de 4.660 associados de 39 municípios do Alto e Médio Vale do Itajaí. No ano de 1997, a CRAVIL recebeu e comercializou 76 mil toneladas de produtos agropecuários, com destaque para o leite, o arroz, o feijão, o milho e a cebola (CRAVIL, 1997).

Por outro lado, a modernização da agricultura catarinense não se deu de forma uniforme, e isto se deveu a fatores como a origem da matéria-prima, diversidade da base técnica e influência dos padrões de demanda. O setor agroindustrial apresentou uma modernização mais acentuada no período de 1970-1980, mas esta não ocorreu igualmente, porque a utilização da mão-de-obra familiar permaneceu forte.

Assim, o processo de modernização da agricultura foi bastante e acentuou a diferenciação social entre os produtores. Só conseguiram permanecer aqueles que já tinham melhores condições financeiras antes mesmo da implantação dos programas.

Em nosso estado, em particular, que tinha a produção baseada na pequena propriedade, as transformações se deram, de certa forma, de maneira diferenciada. Os processos sociais formados durante o sistema produtivo colonial, como produção semi-autônoma e relações de reciprocidade, foram modificando-se e dando lugar a novas relações, como a individualização e especialização produtiva e a produção voltada para o mercado.

Agentes sociais até então inexistentes, como cooperativas de comercialização e bancos, passam a se inter-relacionar com os agricultores sob a impessoalidade das relações mercantis.

Ainda hoje, há a seleção de produtores e a concentração da produção graças aos constantes progressos tecnológicos. Como nos diz Graziano da Silva (1999), os agricultores são obrigados a entrar numa “corrida tecnológica”, que resultou na diferenciação das unidades familiares no sentido das mais ascendentes ou descendentes.

O homem do meio rural se viu diante de apenas um caminho, aderir aos que lhe era imposto, na tentativa de continuar a se reproduzir. Não tinha ele a noção de que não era esta uma alternativa, mas sim uma imposição. Como nos lembra Milton Santos (1991 p. 20), não são apenas os instrumentos de trabalho que exercem um domínio sobre o homem, pois toda a matéria trabalhada por ele torna-se igualmente coisa social e este produto cristalizado de seu trabalho impõe-lhe uma práxis que governa seus movimentos e mesmo determina o modo como ele agirá no cotidiano. E esta “opção” lhe foi oferecida pelo que o autor chama de meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2000).

E, como não poderia deixar de ser diferente, todo este quadro refletiu na realidade rural de Rio do Sul. É neste sentido que analisaremos inicialmente o fenômeno do êxodo rural, observado no aumento da população urbana do município, que duplicou entre o período de 1970 e 200. A população rural, ao contrário, sofreu uma redução de praticamente 50%.

Tabela 1 – Evolução populacional de Rio do Sul entre de 1970 e 2000.

1970		1980		1991		2000	
Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
21.528	6.010	33.362	2.878	42.766	2.913	48.418	3.232

Fonte: IBGE, Censos Demográficos (1970/2000).

O elevado êxodo a partir da década de 1970 não se deu apenas em função do quadro conjuntural da agricultura. Aliam-se a ele outros fatores, como:

- a) os processos emancipatórios que ocorreram em maior intensidade no final da década de 1950 e início de 1960. Ao todo 14 municípios emanciparam-se de Rio do Sul.
- b) diminuição do número de filhos por família (que indiretamente foi resultado da modernização, pois com o aumento da produtividade, não há mais a necessidade de tanta mão-de-obra) que nas décadas passadas girava em torno de 10 ou mais e atualmente é de 2 a 4.
- c) forte redução da exploração da madeira em virtude da escassez da matéria-prima acarretada pela excessiva exploração ao longo das décadas (sem a preocupação com o reflorestamento) e sua total proibição a partir de 1985, pela subdivisão hereditária da propriedade.
- d) o considerável aumento no número de indústrias e estabelecimentos comerciais devido à pavimentação da BR 470 e melhoria dos meios de transporte rodoviário em geral.

Grande parte da população que saiu do meio rural dirigiu-se para a área urbana do município, sendo absorvida pelo setor industrial em expansão.

Informações obtidas na ACIRS (Associação das Indústrias de Rio do Sul) mostram que a partir da década de 1970, houve o surgimento de metalúrgicas e da indústria do vestuário e já na década seguinte começam a surgir empresas ligadas

ao setor de minerais não-metálicos, mobiliário, alimentares e um expressivo aumento das indústrias de confecção de jeans.

Na realidade, o que se percebe em Rio do Sul é que temos um êxodo agrícola, mas não um êxodo rural. Ou seja, a população rural continua morando em suas propriedades, mas já não pratica nenhuma atividade agrícola. A própria horta familiar foi desativada e os produtos são adquiridos nos supermercados. Por sinal, os dados do IBGE na tabela 1 nos revela que a população rural teve uma elevação da década de 1990 para a de 2000.

No que se refere à educação no meio rural do município, esta situação implica em mais um ponto para não se avaliar a retomada da educação voltada para o meio, pois, quais seriam os motivos de reabrir-se as escolas rurais se a própria população não mais pratica as atividades rurais. Muito pelo contrário, aí que o transporte das crianças das localidades rurais para escolas urbanas se torne muito mais plausível para o poder público. Porém, não se parou para questionar se este novo quadro no meio rural riosulense poderia ter sido estimulado pela falta de escolas próximas às comunidades rurais.

Apesar de não existirem dados no município, sobre os motivos da permanência e até retorno populacional ao meio rural, através de entrevistas realizadas junto ao poder público, alguns indicadores foram identificados e podem ser os norteadores.

Primeiramente tivemos, na última década, o deslocamento de indústrias para o meio rural, como por exemplo: Metalúrgica Riosulense; Indústria H. Bremer; Metalciclo; Frigorífico Riosulense; Cerâmica Rainha; Engecass, entre outras. Com isso, a população pôde trabalhar e ali permanecer.

Um segundo fator seria a confecção do jeans, que ocorre de forma faccionada. Ela é executada principalmente pelas mulheres nas próprias residências das famílias rurais ou, em alguns casos em núcleos de corte e costura instalados pelas indústrias de confecção, no próprio meio rural.

Um terceiro motivo seria a presença na família de pelo menos um integrante que é aposentado ou pensionista da Previdência Social, o que vem incrementando ou até mesmo garantindo a renda familiar e a possibilidade de permanência. Esta é

uma característica muito interessante e segundo os estudos de Delgado e Cardoso Jr, (2001 p. 36), ela estaria se transformando “numa espécie de seguro agrícola”.

Esta conversão do seguro-previdenciário em seguro-agrícola é efetivamente um resultado inesperado, porquanto introduz um elemento novo na política previdenciária, qual seja, o seu impacto sobre a produção agrícola do numeroso setor da agricultura familiar de todo o país (Delgado e Cardoso Jr. 2001 p. 36)

Não existem dados a nível municipal, mas quando falamos em região sul, o peso do benefício previdenciário, na composição do orçamento domiciliar representa 41,5%, sendo ele reinvestido na própria atividade familiar.

E por fim o quarto fator seria a grande elevação na última década dos preços dos terrenos e dos aluguéis no meio urbano riosulense, o que causou um “retorno” ou a permanência da população ao meio rural. Como as distâncias até o centro urbano são relativamente pequenas, o morador prefere deslocar-se diariamente para trabalhar.

Diante do quadro, temos no meio rural de Rio do Sul três grupos distintos: a) aquele em que todo o grupo familiar dedica-se às atividades agropecuárias; b) o grupo em que apenas alguns se dedicam às atividades agropecuárias e os demais realizam atividades no centro urbano; e c) aqueles que já não mais realizam nenhuma atividade ligada à agropecuária, sendo apenas moradores.

Estamos diante de um quadro preocupante, pois fica clara a situação de que a população permanece no meio rural, mas a prática das atividades agropecuárias é cada vez menor, isto aliado a outro indicador negativo, o do “envelhecimento da população rural”, fato já abordado por Abramovay *et al* (2001).

Segundo dados da EPAGRI (2001), em 1970 havia no Alto Vale 20.046 adolescentes com faixa etária de 10 a 14 anos. Desse contingente, em 1991, apenas 7.953 ainda estava no meio rural, representando somente 38 % do total. E 74,8% dos agricultores da região possuíam idade superior a 40 anos. Considere-se também a evolução fundiária do município, que sofreu alterações, conforme percebido através dos dados do censo agropecuário do IBGE. Além do êxodo rural, de acordo com informações recolhidas no Censo Agropecuário, que houve a queda no percentual de estabelecimentos com área menor de 50 hectares.

Tabela 2 - Evolução fundiária de Rio do Sul - SC, por extrato de área em número e área e, percentual de ocorrência dos estabelecimentos agrícolas, em 1975, 1980, 1985 e 1995.

Estrato de área	Nº Estabelecimentos								Área Total							
	1975		1980		1985		1995		1975		1980		1985		1995	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
0<10	311	33,8	487	44,1	435	43,0	202	34,6	1624	8,9	1955	9,9	2028	10,5	1,32	8,4
10<20	358	38,9	348	31,5	333	32,9	233	39,9	4970	27,2	4778	24,1	4579	23,5	3185	25,9
20>50	209	22,7	227	20,5	203	20,0	123	21,0	5812	31,8	6135	31,0	5502	28,3	3377	27,4
50>100	29	3,1	28	2,5	25	2,5	15	2,5	1847	10,1	1744	9,0	1663	8,5	933	7,5
100>1000	14	1,5	14	1,3	15	1,5	11	2,0	4002	22,0	4138	21,0	4488	23,0	3791	30,8
+1000	-	-	1	0,1	1	0,1	-	-	-	-	1050	5,0	1200	6,2	-	-
TOTAL	921	100	1105	100	1012	100	584	100	22255	100	19800	100	19460	100	12318	100

Fonte: IBGE – Censos Agropecuários (1975-1996).

A tabela nos revela que houve uma redução em média de 40% em todos os grupos de propriedades, sendo que a diminuição mais significativa foi entre os do grupo de até 10 ha, mais da metade (53%), que acabaram sendo absorvido por outras propriedades.

Também houve a redução do número de proprietários. A tabela 4 nos mostra que houve a diminuição do número de propriedades administradas pelo proprietário, e no período de 1985 a 1995 a redução foi ainda mais expressiva, salientando que concomitante ao quadro temos o período em que houve as mais drásticas reduções de investimento na agricultura por parte do governo.

Tabela 3 – Evolução da condição do produtor em Rio do Sul em Rio do Sul - SC, em 1975, 1980, 1985 e 1995.

Ano Condições	1975		1980		1985		1995	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Proprietário	830	90,12	897	81,18	804	79,45	495	84,76
Arrendatário	23	2,50	50	4,52	54	5,34	28	4,79
Parceiro	06	0,65	23	2,08	47	4,64	04	0,69
Ocupante	62	6,73	135	12,22	107	10,57	57	9,76
Total/Varição	921	-	1.105	+10,5	1.102	-0,2	584	-42,3

Fonte: IBGE – Censos Agropecuários (1975-1995).

Apesar deste quadro preocupante e da pequena porcentagem populacional na zona rural, Rio do Sul ainda é considerado um importante pólo agrícola no qual a agricultura familiar é predominante. Temos de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Agricultura (2006), 750 produtores rurais, com média de 4,5 pessoas por propriedade.

Com base nos dados, a EPAGRI (2001) classifica a estrutura fundiária do município como de pequenas propriedades, com 94% dos estabelecimentos com até 50 há e com predominância do regime de exploração familiar, o que também pode ser verificado a partir da tabela 3, e outra característica é que mais de que 84% dos agricultores são proprietários de seus lotes e utilizam o trabalho da própria família.

O município é produtor de milho, fumo, cebola, arroz, feijão, mandioca e batata doce, sendo que dentre estes o de maior destaque é a produção de milho, que em termos de área, assumiu a liderança na última década, ultrapassando a área da cultura do fumo, que desde a década de 1920 sempre foi superior. No entanto, a cultura do fumo ainda é expressiva na constituição da renda do agricultor, sendo, em valores absolutos, o dobro do faturamento, quando comparada à cultura do milho, embora sua área seja inferior a um terço. ]

Tabela 4 – Principais Produtos Agrícolas do Município de Rio do Sul Lavouras anuais, 1999.

Cultura	Área Cultivada (ha)	Produtividade (kg/ha)	Faturamento (R\$)
Milho (grão)	1.100	3.600	594.00
Fumo (folha)	330	1.954	1.193.000
Arroz	255	8.000	61.200
Feijão	170	823	74.000
Cebola	130	16.000	520.000
Mandioca	90	18.000	78.000
Batata Doce	18	10.000	32.000

Fonte: IBGE (1999).

Com relação à produção pecuária, domina o rebanho bovino de pequeno porte, onde, de acordo com a Secretaria Municipal de Agricultura, a média de cabeça por propriedade é de 2,5 com 30% destinando-se à produção leiteira. Os rebanhos de suínos e aves também evidenciam a forma de exploração familiar.

Tabela 5 - Produção Pecuária do Município de Rio do Sul em número de cabeças em 2000.

<b>Espécies</b>	<b>Número de cabeças</b>
Bovinos	7.433
Suínos	1.709
Eqüinos	485
Caprinos	68
Ovinos	191
Aves	14.619

Fonte: CIDASC (2000).

Há também no município o destaque para empresas agropecuárias, que absorvem grande parte da produção familiar. Destaca-se a CRAVIL, o Frigorífico Riosulense, que atualmente exporta carne suína e bovina para o mercado europeu e asiático, e as empresas do setor fumageiro que encaminham o fumo para a indústria nacional e principalmente para a exportação.

Assim, através da exposição dos dados podemos perceber que ainda é importante o papel da agricultura familiar no município de Rio do Sul.

Porém as políticas liberais implementadas no Brasil durante as últimas décadas têm produzido importantes efeitos econômicos e sociais. Com a aplicação deste modelo de desenvolvimento, ocorreram processos de concentração econômica que vêm gerando desigualdades territoriais, desequilíbrios e migrações do setor rural para o urbano.

No contexto da política neoliberal, aparecem novas relações entre o mundo rural e o mundo urbano e, com isso, a necessidade de encontrar outras formas de analisar o âmbito rural e, de maneira mais abrangente, recolocar a questão rural tanto com relação a aspectos sociais como produtivos.

Mesmo assim o nosso “colono” não desapareceu. Retomando aqui a idéia de Abramovay (1992), ele se "metamorfoseou", adotou novas estratégias de reprodução.

A reprodução social da agricultura familiar é influenciada tanto por suas características internas (demografia, qualidade do solo, tamanho da área, etc.), quanto pelas relações que estabelece com o ambiente social e econômico onde está

inserida, como o acesso ao progresso tecnológico, crédito, assistência técnica, as relações com o mercado.

É em função dessas características, tanto internas quanto externas, que as famílias adotam determinadas estratégias para garantir a sua sobrevivência, como as migrações, a integração às agroindústrias, a reconversão produtiva<sup>54</sup>.

Em caso afirmativo, qual será a próxima metamorfose? Não se tem respostas para estas questões, mas quer-se, apenas, deixar a provocação.

Após toda uma explanação acerca dos aspectos evidenciadores da formação e dinâmica sócioespacial de Rio do Sul, direcionamos então o discurso com intuito de compreender a gênese e os direcionamentos e redirecionamentos pelos quais a educação no meio rural riosulense tiveram ao longo do tempo.

---

<sup>54</sup> Neste sentido entende-se o termo reconversão produtiva como o redirecionamento produtivo que muitas vezes os agricultores familiares se vem obrigado a realizar em função do mercado.

## **4.0 A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL RIOSULENSE**

Este capítulo abordará as formas de educação voltadas para o meio rural de Rio do Sul, tanto as formais, quanto as não-formais.

Porém, antes de iniciar-se a abordagem propriamente dita, achou-se necessária uma breve explanação sobre as diferenças básicas entre educação formal e educação não-formal, para que possa haver um melhor entendimento das referidas iniciativas.

Num segundo momento abordar-se-á as instituições de ensino formal voltadas para a educação no meio rural, aí incluídas as escolas de ensino fundamental, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a Casa Familiar Rural de Rio do Sul.

Por fim, se focar-se-á as instituições que, das mais diferentes formas, levam ao agricultor o que se costuma convencionar por educação não-formal, destacando-se o papel da Cooperativa Regional Agropecuária do Vale do Itajaí (CRAVIL), Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associação dos Fumicultores do Brasil e Da Empresa Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S. A. (EPAGRI).

### **4.1 A Educação Formal a Nível Fundamental no Município**

Há um grande vazio de informações sobre a história da educação em Rio do Sul, tanto devido à proibição da língua alemã em virtude das duas Grandes Guerras, quanto às duas grandes enchentes (1983 e 1984), em que grande parte dos documentos foi destruída, dificultando assim a reconstituição histórica do ensino básico no município.

De acordo com Blogoslawski (2002, p. 95), Rio do Sul teve suas primeiras escolas primárias já no início do século XX, antes mesmo de sua elevação a condição de município. A presença da escola na colônia se deu de duas maneiras:

através das iniciativas particulares, (da própria comunidade alemã) e de iniciativas do governo estadual.

No período da chegada do colonizador alemão em fins do século XIX, não havia nenhuma intenção por parte do governo da província em implantar escolas (realidade em todas as novas colônias). Porém, para o imigrante alemão, a escola era uma necessidade. Ele acreditava que o trabalho também envolvia relações administrativas ou negociações no comércio, sendo então necessário preparar as crianças para a futura administração dos negócios da família, como também preservar a língua alemã, pois ainda era intensa a comunicação com o país de origem (BLOGOSLAWSKI, p. 93).

Apesar desta necessidade, a construção das primeiras escolas particulares não se deu imediatamente após a chegada das primeiras famílias. Durante a primeira década de colonização não havendo condições de preocupar-se com as questões escolares. A ação que foi sendo adiada até o momento em que a maioria das famílias atingisse certa estabilidade. Durante este período o papel do professor foi assumido pela família, cabendo aos próprios pais o papel de alfabetizarem as crianças (ibid. p. 95).

As famílias que possuíam melhores condições financeiras contratavam um professor particular que ministrava as aulas na própria residência do educando. Em 1906, o senhor Willy Hering cedeu sua cozinha para que um grupo de crianças tivesse aulas ministradas por um professor particular, podendo ser esta considerada a primeira iniciativa de um ensino formal na comunidade (ibid. p.95 ).

A iniciativa de construir-se a primeira escola na colônia se deu pela iniciativa de algumas famílias que, durante os encontros dominicais, onde os homens discutiam os interesses da comunidade, levantava-se a necessidade da presença de uma escola, e que esta deveria ser administrada pelos descendentes de alemães. Cada família contribuiu com o que podia, fosse com dinheiro ou com prestação de serviços construindo-se do um pequeno prédio de madeira, denominado Sociedade Escolar Ribeirão Matador (ibid. p. 95).



Foto 5 - Primeira Igreja Evangélica de Rio do Sul e escola. Rio do Sul - 1909 - Acervo: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul

Não se sabe o número exato de escolas particulares construídas desde esta primeira. Tem-se apenas o dado de que em 1938 já havia 38 escolas particulares no município<sup>55</sup>. (PELUSO JR., 1942 p.99).

O principal motivo que levou a construção de escolas por iniciativa particular foi primeiramente o isolamento das colônias, em segundo lugar o descaso do governo catarinense para com o ensino nas colônias e por fim a cultura do imigrante alemão, que fazia questão de ter a educação de seus filhos dentro de seus valores e ideais. Isso levou o imigrante a estruturar uma escola de acordo com sua própria formação intelectual e social, criando as chamadas sociedades escolares<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> É importante lembrar que nesta década Rio do Sul era maior que hoje, englobando 15 localidades, hoje municípios distintos. Portanto estas 103 escolas estavam entre eles distribuídas.

<sup>56</sup> De acordo com Seyferth, 1999 p. 292, nos primeiros dez anos do início da colonização alemã no Vale do Itajaí, foram criadas instituições que agregavam os imigrantes em torno de atividades artísticas, culturais e de lazer. Essas associações esportivas, culturais e recreativas organizadas nas colônias alemãs transformaram a colônia em verdadeiro centro cultural e artístico e representavam “símbolos de um estilo de vida germânico, expressando a Deutschtum” – o germanismo. No intuito de manter este estilo de vida, também foram criadas por estas associações as chamadas “sociedades escolares”, que passaram a organizar as escolas de iniciativa particular, nas quais seriam ministradas as aulas para os filhos dos imigrantes.



Foto 6 - Escola Matador (Rio do Sul) - Professor e alunos no dia 07 de setembro de 1922. Acervo: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul.

Em 1911 foi construída a primeira escola pública que veio a atender as famílias de outras etnias e também para as de origem germânica que não podiam pagar pelo estudo de seus filhos. Esta se chamava Escola Pública Braço do Sul e foi subvencionada pelo governo catarinense.

A escola passou por alguns problemas até sua definitiva efetivação, pois como os filhos dos imigrantes falavam apenas em alemão e os demais alunos e professores em português, houve problemas de comunicação entre todos, mas que com o tempo foram sendo superados (BLOGOSLAWSKI, 2002 p. 98).

Com a presença de apenas uma escola pública, as demais mantinham-se através de doações e a cobrança de mensalidades. Todas as escolas eram assistidas pela Igreja Luterana de Braço do Sul e as aulas eram ministradas, preferencialmente por professores vindos da Alemanha (ibid.).

Infelizmente também não há dados sobre a evolução das escolas a partir de então, apenas dados de 1940, onde Antônio Victor Peluso Jr. (1991 p.101) afirma que o município possuía 104 escolas públicas.

As escolas da colônia atendiam meninos e meninas durante três anos, (conforme a exigência do Governo, já no Império). As famílias mais abastadas tinham a opção de enviar seus filhos para Indaial ou Blumenau, para seguir com os estudos, mas a maioria das crianças aprendia a ler, escrever e contar, e por aí encerravam seu ensino formal (BLOGOSLAWSKI, 2002).

A grade curricular das Sociedades Escolares abrangia as disciplinas de Gramática (leitura, ortografia, caligrafia, língua alemã), Cálculo e Geometria, História Natural e Geral, História do Brasil, Geografia, Física, Química, Ginástica, Desenho e Canto (ibid.).

Com o início da Primeira Guerra Mundial, o clima que se instala no ânimo dos imigrantes sugere a tomada de uma medida cautelar e assim as atividades das escolas particulares são interrompidas, até que a situação se acalmasse. Isso porque as situações de represália contra os imigrantes e descendentes foi muito grande na região. Com isso, a maioria das crianças de origem alemã que freqüentavam a escola pública dela foi retirada.

Com o término do conflito, negocia-se o retorno das aulas nas escolas particulares, o que não veio a acontecer. Só foram retomadas as atividades escolares nas escolas a partir do ano de 1925, num total de sete anos sem atividades. Algumas famílias optaram por não enviar seus filhos para a escola pública (BLOGOSLAWSKI, 2002).

De acordo com Wiese (2000), com a instalação do Estado Novo, em 1937, o governo baixou, em 4 de maio de 1938, o Decreto nº 406 que dispunha sobre as escolas particulares e seus registros. Essa medida coincidia com o início da Campanha de Nacionalização do governo Vargas.

Foi a partir deste ano que as ações nacionalistas tiveram maior penetração nas colônias alemãs do Alto Vale do Itajaí. A legislação federal dirigia-se diretamente às escolas rurais nas zonas de colonização estrangeiras.

O decreto determinava que todo o material usado na escola fosse em português, que todos os diretores e professores fossem brasileiros natos, que não houvesse a circulação de nenhum livro, revista ou jornal em língua estrangeira e que o currículo tivesse uma adequada instrução da História e Geografia do Brasil (Weise, 2000, p. 92)

Com este decreto, as escolas particulares que não adotassem estas medidas seriam fechadas ou repassadas para a administração estadual ou municipal.

Com isso, o município de Rio do Sul, teve nada mais que 37 escolas particulares fechadas, afetando 1361 alunos. Destas apenas uma continuou suas atividades, pois preocupou-se de antemão lecionar na língua portuguesa (ibid.).

No ano de 1940 de acordo com Peluso Jr., (1942), das 104 escolas públicas presentes no município apenas uma era chamada “Grupo Escolar”, pois estava situada no “centro” do município. Era a maior, onde havia diversas salas de aula com vários professores.

As 103 demais eram chamadas de “Escolas Isoladas” por situarem-se mais distantes, ou seja, no meio rural. Normalmente atendiam a um número pequeno de alunos, possuindo apenas um professor<sup>57</sup>, em uma única sala de aula, onde o aprendizado se dava dentro de um modelo denominado *salas multisseriadas*, ou seja, todas os alunos estudavam na mesma sala, onde cada fileira correspondia a uma série.

Deste total de “Escolas Isoladas”, 41 eram administradas pelo governo estadual e 62 pelo governo municipal (ibid. p. 102).

Esse expressivo número de escolas presentes no município nos remete diretamente ao movimento do “ruralismo pedagógico”, política educacional preconizado pelo governo getulista, que tinha como maior intuito de manter sob controle os conflitos no meio rural e impedir o avanço de movimentos revolucionários, além de criar um mercado consumidor de máquinas e pacotes agrícolas vindos das indústrias estadunidenses. É a partir dos anos 30 do século XX, afirma Calazans (1993 p. 57).

---

<sup>57</sup> Na maior parte das vezes esse “professor” era um dos alunos que, mesmo tendo estudado apenas o número de série oferecido pela própria escola isolada, assumia o papel de educador.

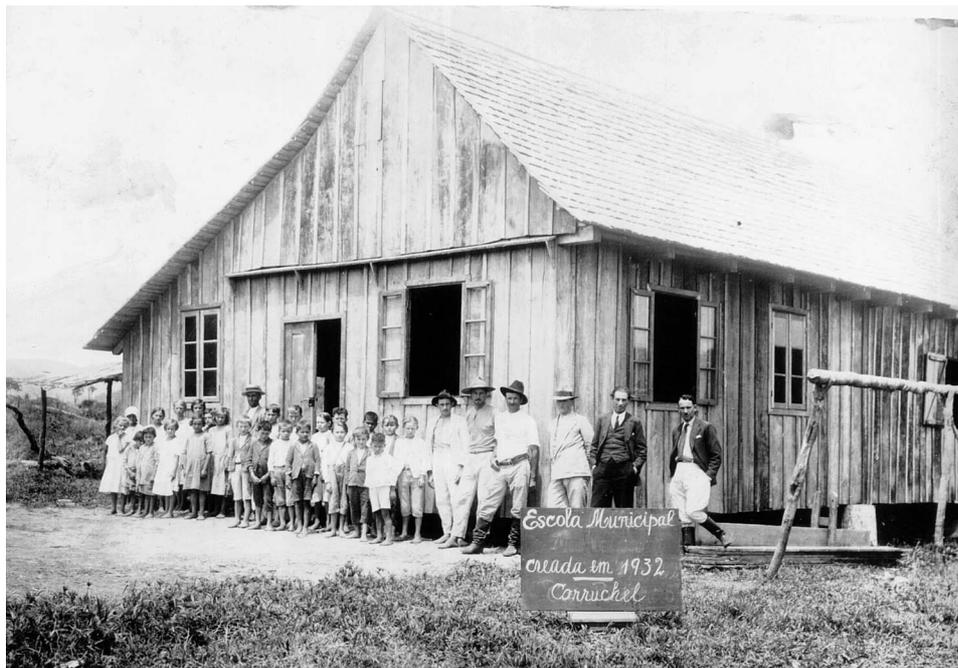


Foto 7 - Escola Municipal na localidade de Corruichel - criada em 1932. Acervo: Arquivo Público Histórico de Rio do Sul

(...) que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de "cooperação" norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural.

Ou seja, em Rio do Sul, também se fazia necessário fixar o homem ao campo, suprir a “falta de cultura” do agricultor e integrá-lo ao “moderno processo produtivo”, que estava por vir.

E o currículo das escolas refletia essa única preocupação, ou seja, o objetivo de alfabetizar o aluno para que ele pudesse interagir com o mundo ao qual teria que ser inserido a partir de então. Portanto, seu papel como ator social nunca foi abordado.

Muito pelo contrário, houve uma forte preocupação com a escola primária, com a formação de professores, com a elaboração de programas e o estabelecimento de instrumentos e instituições que ao final acabavam por desestruturar a produção, os saberes, a cultura e os valores da agricultura familiar.

Não foi a toa, como nos lembra Lonh (1999, p. 41), a divulgação da figura do “Jeca Tatu”, personagem criada por Monteiro Lobato, que destacava o desânimo, a preguiça, o lema de que não valia a pena trabalhar. Criou-se assim o mito do

agricultor atrasado, que não cultivava hábitos de higiene, que era indolente, que não queria mudanças. O autor aponta também que a partir da década de 1950 os empresários e governantes pretendiam criar um remédio que iria acabar com as mazelas dos agricultores: “bastaria que os agricultores brasileiros entrassem em contato com as novas tecnologias que as empresas capitalistas estavam vendendo”.

Fazia-se necessário então, “apagar” os conhecimentos arcaicos de sua memória, para isso se aplicou uma educação bancária<sup>58</sup> e autoritária.

Infelizmente não foi possível apresentar o quadro evolutivo das escolas no meio rural a partir dos anos 1940, pois os dados não foram encontrados nem na Secretaria Municipal de Educação, nem na Gerência Regional de Educação e Integração.

Os únicos dados exatos que tivemos acesso foi de que até o ano de 1993, haviam em Rio do Sul 12 escolas isoladas estaduais e 18 escolas isoladas municipais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2005)

Diante da falta de dados e de maiores informações sobre o funcionamento destas escolas, foram realizadas entrevistas com moradores idosos de algumas comunidades do meio rural riosulense, para se criar um perfil destas escolas isoladas.

A senhora Terezinha Pereira, que freqüentou a escola isolada na década de 1950, lembra que as escolas atendiam a poucas crianças e que o professor era um dos próprios alunos, geralmente aquele que “tinha maior facilidade em aprender”.

Quando acabavam as “séries” um dos alunos era escolhido para ser o professor. Geralmente era uma moça. E elas ficavam ensinando até se casarem, e aí tinham que sair porque agora cuidavam da sua casa, aí era escolhida outra moça<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Para Paulo Freire a educação bancária é aquela em que o educador tenta “depositar”, “encher” o educando com conteúdos, os quais, comumente não se relacionam com sua vida, minimizando, e até mesmo anulando, seu potencial criativo, criticidade e pensar autêntico. Freire destaca que a educação bancária “ (...) servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se do mundo a domestica” (FREIRE, 2004, p. 72).

<sup>59</sup> Entrevista concedida pela senhora Terezinha Pereira, moradora da comunidade Valada São Paulo, em 25 de junho de 2006.

Numa tentativa de verificar se a educação presente no meio rural se preocupava com uma formação voltada ao mundo rural, foi questionada à senhora Terezinha se ela lembrava da abordagem de algum assunto alheio ao currículo tradicional, e ela disse apenas que não recordava.

O senhor Helmuth dos Santos, que freqüentou a escola isolada na década de 1960, nos diz que

A professora veio da cidade e morava na casa de um dos moradores da comunidade. A escola tinha só uma sala de aula e a professora atendia a todos juntos<sup>60</sup>.

Do mesmo modo que a senhora Terezinha Pereira, o senhor Helmuth afirmou também não lembrar-se de nenhuma forma de abordagem alheia à educação formal.

Foi também entrevistada a senhora Maria Silveira<sup>61</sup> que foi professora de uma escola isolada na década de 1960; questionada qual era sua formação para poder lecionar na escola isolada, ela afirmou que não havia formação alguma, apenas acabavam a “quarta série” e passavam a ensinar os mais novos.

No ano de 1949, através do Curso Escola para o Brasil Rural, foi oferecido um curso de especialização para as professoras leigas, mas o material didático oferecido era em inglês ou em outras línguas ou era oferecido o curso normal (CALAZANS, 1993), que segundo os relatos, nada indica que tenha chegado a Rio do Sul.

Estes cursos foram baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61) a qual apenas exigia o curso primário como pré-requisito para a formação de “regentes de ensino”, como eram chamadas as “professoras” que lecionavam no meio rural (ibid.).

---

<sup>60</sup> Entrevista concedida pelo senhor Helmut dos Santos, morador da comunidade Serra Canoas, em 25 de junho de 2006.

<sup>61</sup> Entrevista concedida pela senhora Maria Silveira, morador da comunidade Serra Canoas, em 26 de junho de 2006.

Já os professores que iriam lecionar no meio urbano, freqüentavam escolas normais que exigiam como base o curso ginásial para o ingresso. Com essa diferenciação fica clara a desvalorização com a educação voltada para o campo.

E essa desvalorização acentua-se ainda mais quando averiguamos o tipo de cultura, a linguagem, o currículo e o material pedagógico que era repassado pelos professores, idêntico ao utilizado na área urbana. Nesse sentido, é até possível se afirmar que a escola primária no meio rural ajudou na destruição dos valores e saberes do agricultor familiar.

Esta era a realidade da maioria das escolas isoladas, porém, a partir da década de 1970, com a aprovação da Lei 5692/71 o modelo denominado tecnicista passou a ser introduzido no ensino primário (quatro séries iniciais do atual ensino fundamental), o que criou a estrutura curricular denominada núcleo comum, composta por apenas três disciplinas, Estudos Sociais, Matemática e Comunicação e Expressão, além das disciplinas de caráter ideológico do momento histórico, Educação Moral e Cívica (para o primário) e Organização Social e Política Brasileira para as demais séries.

A 5692/71 poderia ter adequadamente melhorado a educação à realidade do aluno, pois de acordo com o artigo 11 § 2º, “na zona rural o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”, porém, não se tem notícia nem dados de que em Rio do Sul tenha havido alguma iniciativa neste sentido.

Na mesma década houve no estado uma multiplicação do número de escolas e no ano de 1975 surge o programa federal *PROMUNICÍPIO*<sup>62</sup> ao qual Santa Catarina viria a aderir em 1978 (HENTZ apud D’AGOSTONI, 1994, p. 56 ).

Com o programa, houve um repasse maior de recursos para os municípios, o que permitiu que as escolas isoladas passassem por reformas (na estrutura física) e até mesmo a construção de novas escolas. Em Rio do Sul, através do programa houve a construção de novas escolas isoladas, entre a década de 1980 e 1990 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

---

<sup>62</sup> Programa de caráter indutor de ações na área municipal (D’AGOSTONI, 1994 p. 31).

A partir do ano de 1998, a nova Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212 e mais tarde reforçada pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) em seu artigo 11, inciso V, determina que o ensino fundamental passe a ser responsabilidade do governo municipal e em 1991, com a aprovação da Lei Estadual nº 8245<sup>63</sup> houve a descentralização da gestão das escolas rurais.

Apesar da descentralização ter se iniciado apenas nesta década, ela já vinha sendo pensada desde a década de 1970, ganhando força na década de 1980. Foi em 1987 e 1988 que ela passou a se concretizar, quando foi lançado um acordo de cooperação entre estado e município, pode-se dizer que não houve uma “municipalização”, apenas a cooperação entre os poderes (D’AGOSTONI,1994).

De acordo com os educadores e administradores a descentralização seria um processo que teria o compromisso com uma educação mais condizente com a realidade local. A reivindicação dos municípios foi atendida, mas a intenção dos governos federal e estadual era outra, qual seja, a descentralização traria a vantagem de diminuir sua intervenção financeira.

Assim, iniciou-se uma política de ação em benefício do próprio estado, uma vez que os custos diminuiriam em relação a transporte, manutenção de escolas e pagamentos de professores efetivos na rede estadual. Todos os prefeitos que tivessem escolas estaduais localizadas no meio rural, ou mais distantes da sede, passariam a gerenciá-las (GEREI, 2004).

Com a Lei, o estado, passava a delegar aos municípios a gestão das escolas isoladas da rede estadual de ensino. O convênio entre estado e municípios previa o pagamento de professores efetivos na rede estadual pelo próprio estado, enquanto a manutenção dos prédios escolares ficaria a cargo dos municípios. A partir de então, o município daria sustentação às escolas no meio rural, onde a

---

<sup>63</sup> A lei no. 8.245 de 18 de abril de 1991 dispõe sobre a organização da administração pública e sobre diretrizes de cooperação administrativa entre o Poder Executivo, no título II, do Capítulo II, na seção 3 da mesma lei que trata da descentralização da educação, saúde e agricultura. Cada secretaria formalizou convênios específicos de acordo com o convenio mãe nº 020/91, porque o mesmo era amplo e compreendia as três áreas. Esse convênio possuía diretrizes gerais de como ele se desencadearia em cada município.

clientela era menor, e o estado concentraria seus esforços nas escolas das sedes de vilas e cidades, onde o número de alunos era maior (ibid.).

Em Rio do Sul, todo este processo teve início no biênio 1993/1994 e com ele 12 escolas isoladas estaduais passaram à responsabilidade da administração municipal, que juntando-se às que já eram municipais, alcançou um total de 30 escolas isoladas.

No ano de 1996 houve a promulgação da nova LDBEN (9340/96) que poderia ter tido um papel importantíssimo na adequação do currículo das escolas do meio rural, pois nela havia a responsabilidade de implantação de uma “parte diversificada da educação rural, conforme o observado no artigo 28 inciso I e II:

As diferenças estão nos conteúdos e métodos que devem adaptar-se à realidade da zona rural, e na forma de organização escolar, com calendários adequados ao trabalho na agricultura (plantio, colheita, etc.). A organização escolar deve adequar-se também às condições do trabalho rural (horário das aulas, tempo de locomoção dos alunos, entre outros). (art. 28, I a II).

Na realidade isso nunca veio a acontecer, pois a maioria dos governos continuou a preocupar-se apenas com o cumprimento legal do sistema escolar vigente, ou seja, o mínimo necessário.

Assim, em 1997 o governo estadual, diante da iminência do FUNDEF, lança um decreto<sup>64</sup> que aprofunda o processo de municipalização, onde todos os alunos são considerados como integrantes da rede municipal de ensino, podendo assim usufruir dos recursos dirigidos a esses alunos.

O FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional nº 4, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, determinava que o ensino

---

<sup>64</sup> No dia 21 de outubro de 1997, no decreto nº 2.344 foi transferida a gestão plena e o corpo docente de todas as escolas descentralizadas. Eram aproximadamente 2.700 escolas entre escolas isoladas, Grupos Escolares e escolas rurais. Foi a transferência definitiva que previa a doação de tudo. Em dezembro de 1999, a Assembléia Legislativa aprovou a lei de que todas as escolas serão objeto de doação.

fundamental ficaria subvinculado a uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação.

Numa rápida explanação, para um melhor entendimento do papel do programa, a Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos estados e municípios à educação; com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficam reservados ao ensino fundamental.

Desse total, 60% devem ser utilizados para na remuneração dos profissionais do magistério (professores no exercício da docência e técnicos das áreas de administração ou direção escolar, supervisão, orientação educacional, planejamento e inspeção escolar) em efetivo exercício no ensino fundamental público, e o restante (máximo de 40%) em outras ações de manutenção e desenvolvimento desse nível de ensino.

Como a apropriação de recursos é proporcional ao número de alunos matriculados na rede, esses acabaram sendo insuficientes para a manutenção das escolas, que passaram a ser **economicamente inviáveis**, ou seja, o gasto com a manutenção do espaço físico associado ao pagamento de professores e de transporte, acabou por ultrapassar os valores repassados pelo fundo.

A administração municipal se viu então diante de uma problemática e a alternativa foi a adoção do processo de **nucleação** das escolas isoladas, que, como na maioria dos municípios catarinenses, aconteceu de forma imposta e atropelada.

O programa de nucleação foi o processo no qual as escolas mais distantes e com um número reduzido de alunos seriam fechadas e os alunos destas passam a ser transportados por meio de ônibus escolares, para uma escola mais “central”.

Das trinta escolas municipais no meio rural do município no ano de 1997, 27 encerraram suas atividades e apenas três passaram a ser escolas-núcleo. A escolha dessas escolas como as núcleo se deveu a estas serem as mais “centralizadas”, que pudesse favorecer às comunidades que tiveram suas escolas fechadas, aliado à uma melhor estrutura física para o recebimento destes alunos.

No entanto, estas escolas acabaram não recebendo os alunos das demais escolas por dois motivos. Primeiro não havia espaço para todos, e segundo, muitas

escolas urbanas ficavam mais próximas às que haviam sido fechadas e assim, era mais **viável**, que os alunos fossem para lá transportados.

O transporte dos alunos moradores no meio rural é realizado por seis ônibus escolares, que no ano de 2006 atendem a 562 alunos, sendo 457 levados para escolas da rede municipal e 95 para escolas da rede estadual.

Como já foi citado, o processo de nucleação de escolas rurais em Santa Catarina aconteceu de maneira imposta. A Secretaria de Estado da Educação, através das CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) promoveu reuniões com as comunidades que teriam suas escolas fechadas e utilizando-se de recursos através de folhetos e vídeos, tentou demonstrar as supostas vantagens que seriam alcançadas pela nucleação. As famílias deveriam ser conscientizadas de que o programa seria positivo.

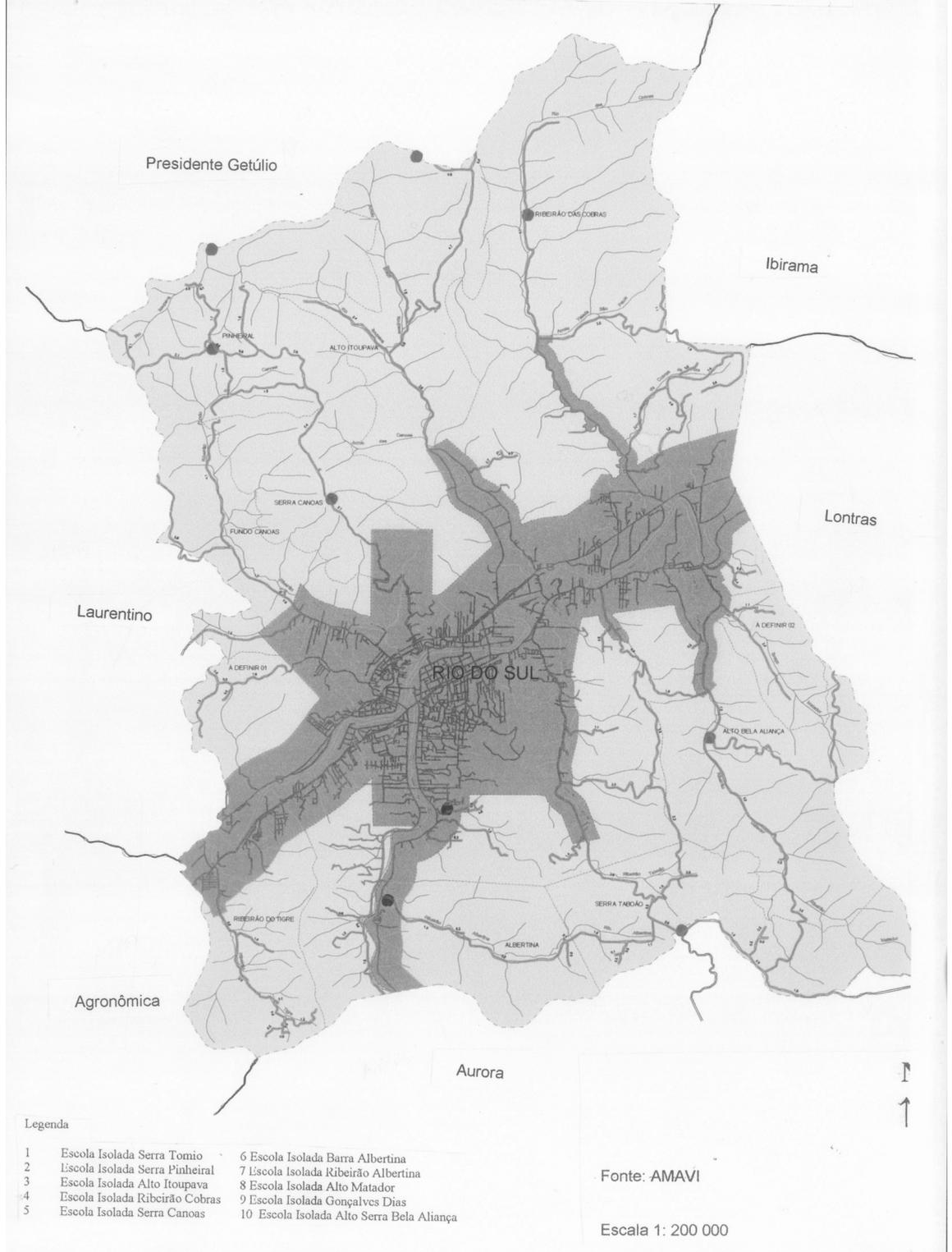
Os vídeos apresentados retratavam situações reais de alunos caminhando longas distâncias e em contrapartida as vantagens que seriam alcançadas, como por exemplo, uma escola com biblioteca, quadra de esportes, a presença de uma merendeira, faxineiras, um bibliotecária, zelador e outros profissionais, enfatizando que na maioria das vezes o preparo da merenda e a faxina da escola eram realizadas pelos alunos e pela professora.

A idéia era de que, no geral, haveria a melhoria da qualidade de ensino, pois agora as crianças freqüentariam escolas não mais multisseriadas, e unidocentes, e acesso ao ensino fundamental completo.

O discurso ia além, dizendo que com o transporte escolar, os alunos seriam levados gratuitamente até esta escola. Se não fosse o novo procedimento, a responsabilidade de conduzir os alunos até as escolas que possuíssem o ensino fundamental completo seria dos próprios pais.

Convenciam ainda de que com a nucleação, seria garantido o transporte gratuito a todos os alunos do ensino fundamental, e também a possibilidade de conduzir os alunos que freqüentavam o ensino médio, já que antes dependiam da linha comum de ônibus.

Mapa da Localização das Escola Isoladas do Município de Rio do Sul no ano de 1997



Vale lembrar que a Lei 5692/71 que esteve em vigor até o ano de 1996, ampliou a escolarização obrigatória de quatro para oito anos, mas no meio rural, pelo menos em Rio do Sul, nenhuma escola isolada oferecia as demais séries obrigatórias, ficando, portanto comprometida a continuidade dos estudos. Cabia aos pais tomarem a iniciativa, seja qual fosse a forma, para que seus filhos tivessem acesso às séries restantes do ensino fundamental e do médio.

Apesar de não haverem dados exatos, a Secretaria Municipal da Educação informou no ano de 2005, que em torno de 90% dos alunos das escolas que encerraram suas atividades foram levados para escolas urbanas e esta foi a situação que mais incomodou aos pais.

Em entrevista com o senhor Alcides Nazari, agricultor, líder comunitário e talvez o membro mais ativo dos protestos contra a nucleação, foi por ele destacado que durante o processo não houve discussões a respeito da nucleação, sendo esta imposta pelo poder público.

O senhor Alcides esclarece também que muitas foram as reuniões, mas estas apenas para informarem à comunidade que sua “escolinha” seria fechada e que a partir de agora seus filhos seriam transportados por ônibus até a escola mais próxima. Segundo ele, não se falou em escola-núcleo, nem a respeito de manter-se o aluno no meio rural.

Ele foi um dos pais que teve maior contato com a Secretaria Municipal de Educação durante o processo e ele lembra que durante as reuniões os pais colocavam seus medos em relação à nucleação. O medo deles era que as crianças tivessem contato com o mundo das drogas, pois ouviam falar da presença de traficantes na porta das escolas da cidade. Ou ainda que suas crianças entrariam em contato com “maus elementos”, meninos e adolescentes “desvirtuados”, que poderiam levar seus filhos para o “mau caminho”.

Outra colocação foi a de que os pais é que temiam a discriminação de suas crianças pelos demais colegas, pois o homem rural sempre foi desvalorizado. Além disso, destacavam:

As crianças da cidade têm pais que recebem salário mensal, e “ganham bem”, nós agricultores, temos o nosso pagamento apenas uma vez por ano, quando duas, e ainda por cima ganhamos pouco e aí, como fica? A criança da cidade vai ter

um tênis bonito, as meninas bastante vestidos e as nossas crianças? Vão passar vontade. E quando chegarem em casa e pedirem para nós e nós dissermos que não temos como comprar? Aí começam as discussões e as decepções<sup>65</sup>.

Ou ainda:

E quando vier o “picoleiro” ou o pipoqueiro na porta da escola, como vão poder comprar? E aí, vão ter que passar vontade, porque não temos dinheiro para mandar?<sup>66</sup>

Mas com certeza o maior medo dos pais era que seus filhos perdessem o “gosto pela agricultura”.

Sabe o que vai acontecer? As nossas crianças estão acostumadas a ajudar na roça, mas quando virem que as crianças da cidade só vêem televisão, brincam e jogam vídeo game, não vão querer mais nos ajudar. E depois, vão querer ir embora e o que será de nós? Também teremos de ir embora<sup>67</sup>.

O senhor Alcides Nazari lembra ainda que, dez anos após a nucleação é muito comum ver-se jovens passando as tarde nos “botecos” da comunidade, jogando sinuca e tomando “sabe-se lá o que”, cenas que não eram comuns no passado.

---

<sup>65</sup> Entrevista concedida pelo senhor Alcides Nazari, morador do bairro Laranjeiras, Rio do Sul, em 13 de junho de 2006.

<sup>66</sup> Entrevista concedida pelo senhor Ari Ideker, morador da comunidade Valada São Paulo, Rio do Sul em 14 de junho de 2006.

<sup>67</sup> Entrevista concedida pela senhor Amândio Tambosi, morador da comunidade Valada São Paulo, Rio do Sul, em 14 de junho de 2006.

Sabemos é claro que a frequência a uma escola urbana não será o único e exclusivo motivo da opção pela saída ou não do meio rural, mas para estes pais, este poderia ser o mais importante.

Além da preocupação com as crianças, há a preocupação com a comunidade. Com o fechamento da escola, esta poderia até perder seu *status* de comunidade, pois para eles uma comunidade deve ter sua escola, capela, salão de festas e cemitério.

Na maior parte das comunidades, a escola era o único órgão oficial presente. É muito comum circularmos pelo meio rural riosulense e não vermos nenhum órgão municipal, quanto mais estadual ou federal, e isso é visto pelos moradores como um descaso.

Foi também lembrado por moradores do meio rural, que a escola era o ponto onde se faziam as reuniões comunitárias, em algumas delas havia o clube de mães e ainda era onde “vinham saber das últimas notícias” trazidas pela professora.

A Secretaria Municipal de Educação corrobora ao confirmar que o fechamento das escolas não foi bem aceito pela maioria das comunidades. Apesar dos debates e da grande negativa, a proposta foi imposta aos pais, sendo qualquer argumentação considerada insuficiente para a não adoção da nucleação. Alguns exemplos podem ser percebidos nas fotos a seguir.



Foto 8 - Escola Isolada Alto Itoupava, hoje depredada. Acervo: Cláudia Cambuzzi



Foto 9- Escola Isolada Gonçalves Dias, hoje ocupada por uma família. Acervo: Cláudia Cambuzzi



Foto 10 - Escola Isolada Serra Tomio, hoje ocupada por uma família. Acervo: Cláudia Cambuzzi



Foto 11 - Escola Isolada Serra Canoas e hoje desativada. Acervo: Cláudia Cambuzzi

Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação se propôs a uma tosca tentativa de convencimento, alegando que seria proporcionado às turmas que tivessem alunos de origem rural um “currículo diferenciado”, onde, de maneira informal, seriam abordados temas que incentivassem a valorização do homem e da vida no meio rural. Porém, quando questionada se a prática realmente aconteceu, não houve dados que comprovassem a ação.

Portanto, a partir do ano de 1997, os alunos das áreas rurais de Rio do Sul passaram a ser levados até as escolas-núcleo ou à escolas urbanas, através do transporte escolar. A média de horas perdidas neste processo chega até a duas horas de ida e outras duas horas para a volta. Alguns pais colocaram que durante o inverno, as crianças tem que andar na completa escuridão até chegar em casa.

E ainda há casos que, devido às más condições das estradas, aliado aos dias de mau tempo, o ônibus não consegue chegar a certas localidades e não é possível buscar as crianças, ficando estas sem aulas.

Este quadro nos leva a lembrar que a educação rural no Brasil, sempre foi relegada a planos inferiores. Percebe-se também que quando a escola pode de alguma forma cumprir um papel dentro das relações capitalistas, ela é lembrada, quando não, descartada.

A descentralização poderia ter sido o momento em que práxis e conceitos locais poderiam ter sido introduzidos na escola rural, afinal o principal objetivo de todo este processo era a autonomia descentralizada, mas mais uma vez nada aconteceu.

Moacir Gadotti (1992, p. 12) nos lembra que (...) há uma grande diferença entre municipalização e “prefeiturização”.

Como a finalidade da escola rural sempre esteve comprometida com a lógica da produtividade, ela nunca se preocupou em expressar em seus currículos temas como a expropriação da terra do agricultor familiar, relações solidárias no meio rural, reforma agrária, etc.

Pode-se dizer que em Rio do Sul a escola rural foi literalmente **eliminada**, um exemplo vivo do aprofundamento da desvalorização do agricultor familiar como ser social.

Pode-se afirmar isso ao apresentar a análise de que de imediato, o principal requisito para a adoção dos processos de *descentralizações e nucleações* foi o cálculo custo-aluno. Em momento algum o poder público preocupou-se com os anseios do agricultor familiar.

Em cima disso afirma que em Rio do Sul atualmente nenhuma área rural é *brindada* com uma escola. Isso acontece, pois concomitante ao processo de nucleação, houve a aprovação do novo plano diretor do município no ano de 2000, e a partir disto, todas as escolas que restaram no meio rural após a nucleação, num total de três, passam a localizar-se em áreas urbanas.

Vale lembrar, no entanto, que dizer que estas escolas encontram-se na área urbana se deve apenas a uma divisão administrativa, pois em nada mudou quanto a estrutura ou o funcionamento. Elas continuam com seu perfil de “escolas rurais” sendo freqüentadas, na grande maioria, por filhos de agricultores, e, como antes de tornarem-se “urbanas”, continuam com o mesmo currículo apresentado de quando eram escolas isoladas.

Embora não haja dados que corroborem com qualquer suposição acerca de práticas de valorização do homem rural, que enfatizem os agricultores enquanto atores sociais, e nem, identifiquem os reais discursos adotados ao longo dos anos, o que se pode afirmar, através de entrevistas com alunos, ex-professores de “escolas isoladas” e da própria Secretaria Municipal de Educação e Gerência Regional de Educação e Integração, é de que o município sempre seguiu o que lhe foi apresentado pelas instâncias superiores,

Não se pensou ou foi aberto debate ou preocupação em se elaborar um plano pedagógico diferenciado para as escolas do meio rural. Por conseguinte, o que temos em Rio do Sul é uma escola primária que não habilita os filhos de agricultores para serem agricultores no maior e melhor sentido que essa palavra possa ter, nem os qualifica para o trabalho no meio urbano.

## **4.2 A Educação Formal Agrícola em Rio do Sul**

Visto como se comporta a educação formal a nível fundamental presente no meio rural de Rio do Sul, focaremos a partir de agora as demais iniciativas de educação formal voltadas ao meio rural, mais especificamente àquelas voltadas ao ensino agrícola no município, Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a Casa Familiar de Rio do Sul.

### **4.2.1 Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul**

Na década de 1970 a FEDAVI (Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí), hoje UNIDAVI (Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí), o curso de Administração, resolve fazer um diagnóstico da situação econômica do meio rural em Rio do Sul. Constatam que há um baixo rendimento das propriedades agrícolas e um forte êxodo rural na região do Alto Vale do Itajaí.

Diante desta problemática, é idealizada a EAFRS – Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. A escola surge então como uma forma de elevar o nível da renda dos agricultores e sua qualidade de vida, promover a fixação do agricultor no meio rural, evitando o êxodo rural e o conseqüente inchaço na periferia urbana.

No mesmo ano foi elaborado relatório técnico que foi enviado ao então Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, propondo a instalação de uma escola voltada para a formação do agricultor, com o principal intuito de fixar o jovem ao meio rural.

Porém, foi somente no ano de 1986 que a aprovação para a construção foi homologada, mediante a condição de que a própria comunidade deveria adquirir o terreno. Assim a direção da FEDAVI organiza campanha para a arrecadação de fundos e é adquirido o terreno onde hoje se encontra a escola. Ao todo 147 instituições públicas e particulares colaboraram para a compra da área de 197 ha, uma antiga propriedade rural do município, na localidade de Serra Canoas.

No ano de 1989 iniciaram-se as obras e em 1993, 21 anos após sua idealização, a escola é inaugurada, mas as atividades iniciaram-se de fato no ano de 1995, quando a primeira turma de técnicos em agropecuária é formada.

A escola oferece atualmente cinco cursos e atende a 457 alunos. Para freqüentá-la é necessário um processo seletivo na forma de concurso, onde os pretendentes respondem à questões de Matemática, Português e Conhecimentos Gerais. A modalidade de ingresso se deve ao fato da procura por vagas ser maior do que a demanda.

O primeiro curso a ser oferecido foi o de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, sendo este concomitante ao ensino médio. Já no ano de 1998, através de estudo feito por comissão de estudos formada por professores da própria instituição, diante da justificativa da grande demanda de profissionais na região, decidiu-se implantar o curso de Técnico Florestal, também concomitante ao ensino médio, e no ano de 2003, é implantado o curso de Técnico Agrícola com Habilitação em Agroecologia, igualmente concomitante ao ensino médio e a partir de 2000, é oferecido o primeiro curso subsequente ao ensino médio, que foi o de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária e em 2005 o de curso subsequente ao ensino médio em Técnico Florestal.

Os cursos concomitantes têm duração de três anos e mais um semestre para o estágio curricular e os cursos subsequentes ao ensino médio têm duração de um ano e meio, mais um semestre para o estágio.

A grande maioria dos alunos atendidos pela escola é filha de agricultores familiares da região do Alto Vale do Itajaí, mas também há a presença de alunos de municípios mais distantes e até de outros estados.

A escola oferece o sistema de internato, que atualmente, segundo dados fornecidos pela mesma, atende a 95% dos alunos e o restante reside em pensões próximas à escola ou no centro da cidade.

A estrutura física<sup>68</sup> e o modelo pedagógico denominado escola-fazenda foram fundamentados em outras duas escolas agrotécnicas federais, a de Sertão, no Rio Grande do Sul, e a de Concórdia, no oeste catarinense,

Apesar de a escola iniciar suas atividades na década de 1990, quando há muito já eram discutidas e se conheciam as desvantagens do modelo escola-fazenda, houve a opção por parte do governo federal, fato que, a meu ver, foi uma das causas do insucesso no que diz respeito à permanência do agricultor familiar no meio rural.



Foto 12 – Estrutura física da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. Acervo: EAFRS

---

<sup>68</sup> A estrutura física da escola é a seguinte: salas de aula, sala de professores, sala de estudos e pesquisas dos docentes, sala de direção, setor da chefia de gabinete, sala de reuniões, setores de coordenações e orientação educacional; setor de atividades artísticas e culturais, setores de serviços (telefone, arquivo morto, fotocópias, secretaria escolar, processamento de dados), setor de acompanhamento ao educando, setor de acompanhamento de egressos e eventos, cozinha e refeitório, setor de serviços de apoio, almoxarifado, setor de recursos humanos, setor financeiro, depósito de máquinas e gás, portaria, biblioteca, laboratórios de biologia, física, química, lavanderia, cooperativa, carpintaria, lavanderia, alojamento para alunos, residência de professores e funcionários, ambulatório, três Unidades de Ensino e Produção de Agricultura e Zootecnia e Agricultura, Unidades de Ensino e Produção de Mecanização, Agroecologia, Mecanização, Mudas e Jardins, Construções Rurais e Turismo Rural; dependências da Casa Familiar Rural, galpões (recria, postura, corte), abatedouro, agroindústria, sala de ordenha, área de lazer dos alunos, entre outros.

Mais adiante os problemas surgidos em relação ao sistema escola-fazenda serão esmiuçados e ver-se-á claramente que ele pouco atende à realidade agrícola da região, já que está voltado principalmente ao sistema de produção agroindustrial, questão esta emblemática, já que contraria a realidade do Alto Vale do Itajaí, o qual baseia-se na pequena propriedade com produção familiar.

As instalações refletem claramente a adoção de soluções pré-concebidas e descoladas da realidade local. Isto é visto, por exemplo, nos setores de zootecnia, caso da granja de suínos, cuja produção dá-se no sistema intensivo. A população constante é de em média 350 animais, ou seja, estes não são números de uma produção em pequena escala (e nem entrarei no mérito do dano ambiental). Também é percebida no setor de produção de leite, onde há a presença de ordenhadeira mecânica, ou ainda na presença de máquinas de grande porte no setor de mecanização.

Isto não quer se dizer com isto que a tecnologia não deva ser um recurso que possa ser difundido entre os agricultores familiares, mas sim que especificamente **aquela** apresentada pela escola não vem de encontro á realidade agrícola da maioria das propriedades presentes no Alto Vale do Itajaí, conforme observado nas fotos de número 13, 14 e 15.

Para a criação dos animais da escola utiliza-se grande quantidade de milho como ração animal, que está diretamente ligado ao modelo tecnológico na criação de animais, inclusive os ruminantes, que recebem silagem de milho duas vezes ao dia na maior parte do ano. Além do que, o modelo baseado na automação e mecanização incentiva o processo de substituição do trabalho humano, ou seja, a redução da utilização de mão-de-obra.

O que se vê claramente é que o modelo adotado pela escola não pode ser aplicado na grande maioria das propriedades rurais da região e que, ao contrário da proposta a qual a escola foi idealizada, ela vem sendo mais uma ferramenta para o êxodo rural dos jovens agricultores. Para melhor entender o porquê disso, serão a seguir apresentadas as duas práticas pedagógicas adotadas pela escola, que juntas vem colaborando para esta situação: o sistema escola-fazenda e o sistema de competências.



Foto 13 – Vista parcial do setor de mecanização agrícola da EAFRS.  
Acervo: Cláudia Cambuzzi



Foto 14 -Ordenhadeira mecânica da UEP de Zootecnia III  
Acervo: Cláudia Cambuzzi



Foto 15 - Criação de galinhas poedeiras pelo sistema de confinamento da UEP de Zootecnia I.  
Acervo: Cláudia Cambruzzi

### a) O sistema escola-fazenda

Na década de 1960, no período em que se dá a implantação do sistema escola-fazenda no ensino técnico-agropecuário, os currículos oficiais baseavam-se no enfoque *tecnicista*, com uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso e num atrelamento ao mercado.

Este sistema foi inspirado nas teorias de Ralf Tyler, autor do livro *Princípios Básicos de Currículo e Instrução* (1950), centrado em uma visão de currículos na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos (KEHRLE, 1980).

De acordo com Doll (1997 p.70), referindo-se a essas visões curriculares:

Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos pré-estabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear desta seqüência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. (...) Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos.

O sistema destacava a eficácia, eficiência e efetividade, características da tendência tecnicista, com uma suposta neutralidade científica. Devia-se instrumentalizar o aluno para a realização de tarefas e a uniformização dos modelos tecnológicos, que seriam produzidos por especialistas. O que passa a fundamentar a escola é o mercado, o que exigia uma articulação entre o sistema educativo e o produtivo (OLIVEIRA, 1998).

O ensino voltado para a produção agrícola estava totalmente voltado para a modernização da agricultura, se fazia necessário adequar o jovem do meio rural a uma nova racionalidade na produção agrícola. Isso pode ser comprovado pelo publicado na Revista da Educação em 1971:

Urge assim a necessidade de convencer nossos alunos de que a agricultura é uma indústria de produção, é uma indústria lucrativa, quando bem planejada e executada em bases econômicas. Cada dia surgem novas técnicas, novos métodos, e o aluno deve estar preparado para acompanhar estas trocas rápidas, se pretende ter sucesso em seus empreendimentos futuros. Para isso deve aprender desde cedo, a fazer agricultura corretamente. E fazer agricultura corretamente não é só aprender a cultivar suas lavouras, mas aprender antes de tudo, a comercializar: industrializar, administrar, contabilizar, trabalhar em equipe, e, o que é mais importante, aprender a resolver problemas, tomar decisões e iniciativas certas e oportunas. Isto só se conseguirá através de um ensino objetivo e eficiente, isto é, de uma remodelação do sistema vigente.” (COAGRI/MEC, 1971, p. 46)

O sistema escola-fazenda foi elaborado e financiado por instituições internacionais<sup>69</sup> e a implantação foi garantida pelo governo federal. E para que todas as escolas pudessem adequar-se ao sistema, foi elaborado um manual denominado “Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal” elaborado pela COAGRI<sup>70</sup>/MEC, em 1966, que descrevia não só os fundamentos teóricos do sistema mas também a grade curricular, a estrutura física necessária e os recursos necessários para sua implantação.

---

<sup>69</sup> Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

<sup>70</sup> A criação da Coordenação do Ensino Agrícola - COAGRI, em 1973, como parte das exigências do programa de financiamento internacional, só sedimenta e refina o citado modelo, considerado fundamental para consolidar o princípio de educação e trabalho voltado para o desenvolvimento (leia-se produção).

Este manual previa que algumas medidas preliminares deveriam ser tomadas antes da implantação do sistema: o levantamento plani-altimétrico; o plano conservacionista ou de conservação; mapa da capacidade do uso do solo e o plano de irrigação e drenagem.

O CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento Profissional para a Formação Profissional), já no ano de 1970 também previa o levantamento das características regionais com o objetivo de identificar a realidade e as necessidades locais para se saber quais das culturas, criações locais, a realidade do mercado, entre outros.

Eram recomendadas cinco ações: reuniões com agricultores da região, entrevistas com líderes das comunidades rurais, análise dos dados estatísticos produzidos por entidades locais, análise do censo agropecuário e entrevistas com as organizações setoriais.

Quanto ao modelo tecnológico a ser adotado, e à escala de produção a ser aplicada, o CENAFOR indicava a realização de um levantamento entre as propriedades para que fosse verificado: o nível tecnológico das propriedades, a quantidade de propriedades classificadas como grandes, médias e pequenas, o tamanho das propriedades e o número das propriedades agrícolas presentes na localidade onde seria instalada a escola.

Somente após a realização de todas estas ações é que deveria ser organizada a estruturação física e os principais projetos para o funcionamento do sistema escola-fazenda.

Entretanto, durante o projeto de implantação da EAFRS, nenhuma dessas ações foi realizada, sendo apenas homologada a decisão de sua construção, escolhido um modelo de estrutura física a ser copiado, um local para a construção, e assim estava implantada **mais uma** escola agrotécnica.

Isto revela de imediato, a falsa preocupação com o desenvolvimento social e econômico da região, e ao longo do tempo as diversas problemáticas da própria escola, como por exemplo, terrenos impróprios para a produção devido à alta declividade, solos já muito degradados, com incapacidade de produção e construção de instalações, como por exemplo, a granja de suínos com escoamento de dejetos

em direção às nascentes, o que causa constantes contaminações da água potável da escola.

No ano de 1973 houve a elaboração de um plano denominado Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, pelo MEC/DEM (Departamento de Ensino Médio). Para a elaboração deste plano, uma comissão traça um paralelo entre a produção agrícola dos EUA, Europa e Brasil. Através da comparação dos dados, queria-se verificar quais as necessidades de produção em nosso país para que se pudesse alimentar o maior número de pessoas a partir das possibilidades de trabalho do agricultor.

Verificou-se a necessidade de qualificação do agricultor, o que fortaleceu a idéia de formar-se um agente de produção para atender ao plano de desenvolvimento do país. Assim o MEC intensificou a idéia de que toda forma de desenvolvimento científico estará atrelada a um processo econômico (FRIGOTTO, 1984).

O sistema escola-fazenda foi visto como sendo a estrutura capaz de pôr em prática os princípios da legislação e da conjuntura político-econômica, ou seja, estabelecer a relação entre estudo e trabalho.

Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins. (MEC/DEM. COAGROI, 1971, P. 15).

A filosofia do sistema se firmava em premissas pedagógicas e premissas econômicas, cujo princípio de ação era expresso no lema: *“aprender a fazer e fazer para aprender com consciência de que faz”* e possuía quatro áreas distintas: as salas de aula, a cooperativa-escola, os laboratórios de prática e produção e o programa agrícola orientado (KEHRLE, 1980).

O conhecimento teórico adquirido nas salas de aula deveria ser aplicado nos laboratórios de prática e produção, que correspondem na EAFRS às UEPs (Unidades de Educação e Pesquisa). Os projetos desenvolvidos destinavam-se ao consumo interno e também, se houvesse a possibilidade, a comercialização do excedente.

Porém, de acordo com a análise de Frigotto (1984), o sistema Escola-Fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial. Os programas são planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos são “empacotados”.

O enfoque tecnicista influenciou profundamente a reforma educacional da década de 1970, através da lei 5692/71, que incentivava a profissionalização em nível de 2º Grau, esta reforma surgiu em virtude das necessidades do período histórico. Na década de 1980, a lei 7044/82 retirou a obrigatoriedade da profissionalização, mas em nível de escolas agrotécnicas, essas duas reformulações não tiveram grandes efeitos, pois o modelo escola-fazenda, adotado desde 1967, continua.

## **b) O Sistema de Competências**

O modelo das competências começa a ser discutido no mundo empresarial a partir da década de 1980, diante de crise estrutural do capitalismo, que, nos países centrais se instalou no início da década de 1970 (RAMOS, 2001).

As respostas a esta crise surgiram através de reestruturações no próprio processo produtivo, com a adoção de formas flexíveis de produção, inovações científico-tecnológicas e novos modelos de gerenciamento e organização do trabalho e no que se refere especificamente à educação profissionalizante, além de um novo modo de gerenciamento do conhecimento dos trabalhadores.

As novas práticas de gestão que configuram o modelo de competência no mundo do trabalho são ditadas pelos seguintes elementos: “valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação”. (FELURY A.; FELURY M.T.2001 p. 64)

A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo.

Na Europa é percebida nos anos 1980. Na América Latina, o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico aos quais os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 (RAMOS, 2001).

A partir da década de 1990 o governo federal propõe uma reforma do ensino tecnológico. É lançado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e faz parte do plano de ação “Boa Escola Para Todos”, criado em 1997 e a ser implantado até o ano de 2006 (PROEP, 2005).

O PROEP foi também a ferramenta pela qual foram criadas e implantadas todas as políticas e instrumentos para a efetiva implementação da Reforma Educacional Profissional.

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDBEN) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-Lei 2208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assume como concepção orientadora o modelo das competências.

Foram definidos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), destinados à educação básica e as DNC (Diretrizes Curriculares Nacionais), estas direcionadas à educação superior e à educação profissional de nível técnico, que segundo Torres (1996 p. 37) são parte da política educacional que vem sendo implementada sob inspiração doutrinária do Banco Mundial.

Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, além dos princípios gerais fixados no art. 3º da LDBN, são os seguintes: I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a laboralidade; IV - flexibilidade,

interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão do curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (Art. 3º da Resolução CNE/CEB, nº 04/99).

Com a reforma, passa a vigorar o sistema de competências, através da regulamentação dos artigos referentes a educação profissional no Decreto 2208/97, no qual as competências se colocam como necessárias para a formulação do currículo, e mais especificamente, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Parecer CNE/CEB nº16/99 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/99).

Segundo Francisco Aparecido Cordão (2003 p. 5), relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional:

O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande compromisso de qualquer escola técnica. O compromisso central da escola técnica e que orienta toda a reforma da educação profissional no Brasil gira em torno da noção de competência profissional.

O grande destaque está na forma como deve acontecer a formação do cidadão trabalhador. Deverão ser construídos novos valores, conhecimentos e habilidades, conforme destaca o art. 6º da LDBEN/96:

Art. 6º. Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL, LDBEN/96).

A nova lei surge diante de um novo quadro tecnológico, que exige a formação de um aluno mais flexível e dinâmico. Agora se deve formar um profissional que vá além da operação mecanicista das atividades. Faz-se necessário agora desenvolver as habilidades exigidas pelo mercado atual, que são: capacidade de pensar, de refletir, comunicar-se, interagir e agir (KUENZER, 2004).

Podemos perceber claramente essa nova dinâmica se observarmos os princípios expressos no parecer nº 16/99 do CNE/CEB aprovado em 5 de outubro do

mesmo ano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A adoção do sistema de competências pela EAFRS se dá a partir de 2001 e mais uma vez adota uma postura de consolidação ao mercado de trabalho, pois agora passa a incentivar a ênfase ao comportamento individual do aluno, que não é ligado ao conhecimento adquirido, e isso se percebe no momento da avaliação, pois esta acontece apenas a partir dos resultados obtidos, não são levados em conta o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Parece que a situação em nada mudou, as competências destacam a qualificação do indivíduo para o emprego, a educação profissional agora centra seus esforços no desenvolvimento a comportamentos que são comuns a todos os postos de trabalho e isso é o reflexo da exigência do mercado de um profissional dinâmico (RAMOS, 2001).

O sistema pedagógico requer cada vez mais a utilização de novas tecnologias, e desse modo, o conhecimento passa a ser aspecto secundário, pois as empresas treinarão o indivíduo conforme suas necessidades então o desenvolvimento comportamental do indivíduo passa ser mais importante<sup>71</sup>.

Paiva (2001), em uma análise sobre os conceitos de competência e empregabilidade, lembra que a partir da década de 1990, o destaque está em qualificação, habilidades, disposição e atitudes dos indivíduos. A responsabilidade pela inserção deste em um mercado de trabalho que já não mais se encontra em expansão é dele mesmo, ou seja, a empregabilidade agora depende do esforço de cada indivíduo, em sua capacidade de adaptação e adequação, e cabe aos cursos profissionalizantes tornar sua clientela empregável, adequando-a às novas demandas do mercado.

Em seu livro sobre a “Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação”, (Marise Ramos (2001)<sup>72</sup>, revela o processo de reordenamento das

---

<sup>71</sup> (...) construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador a instabilidade da vida, a individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. “A função educativa começa a ser marcada também por uma função individualizante e adaptativa da sociedade as incertezas da contemporaneidade.” (RAMOS, 2001; p.131)

<sup>72</sup> RAMOS. Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo. Cortez, 2001.

relações de trabalho e relações educativas. A autora observa que a lógica das competências redimensionam aspectos da Teoria do Capital Humano, adequadas, é claro, às novas relações sociais:

Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal: o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências. (Ramos, 2001: 292).

O sistema de competências é construído a partir da responsabilidade da SEMTE (Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC), que constrói uma matriz referencial de competências, chamadas de gerais, que foram divididas em três grupos: produção de bens, serviços e conhecimentos. Mas há também a parte da própria e outra da própria instituição de ensino, que determina seu currículo através da elaboração do Plano Político Pedagógico, feito por toda a comunidade escolar e assim que este for aprovado, poderão ser elaborados os Planos de Curso (COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO EAFRS, 2006).

As competências são divididas em módulos, que juntos definem uma habilitação, a qual definirá o perfil do aluno a ser formado, lembrando sempre que deverão ser observadas as atribuições da Lei do exercício profissional de cada categoria (ibid.).

A construção da matriz curricular de cada uma das habilitações deve respeitar um “conjunto articulado de princípios, critérios, competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos Sistemas de Ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico” (Art. 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação 04/99).

---

Esta forma de construir os currículos permite que a instituição de ensino possa adequá-los à realidade local, ao contrário do antigo procedimento, o qual se dava apenas a partir da observação dos componentes curriculares mínimos, oferecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Pelas tabelas a seguir podemos perceber claramente a diferença entre as propostas; isto é, a anterior, que seguia componentes curriculares mínimos e, a da instituição, adequada à realidade local:

Quadro 1 – Matriz curricular curso técnico em agropecuária

Núcleo Comum	Educação Geral					Formação Especial				
	Disciplinas	Séries			Horas Totais	Disciplinas	Séries			Horas Totais
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	2	240	Redação e Expressão	-	-	2	60
	Educação Artística	-	2	-	60					
	Língua Estrangeira	2	-	-	60					
Estudos Sociais	História	2	-	-	60	Estudos Regionais	-	-	2	60
	Geografia	2	-	-	60					
	OSPB	-	2	-	60	Adm.e Econ. Rural	-	-	3	90
	EMC	2	-	-	60					
Ciências						Desenho e Topografia	-	4	-	120
	Matemática	3	3	2	240	Agricultura I	8	-	-	240
	Física	-	2	2	120	Agricultura II	-	8	-	240
	Química	2	2	-	120	Agricultura III	-	-	8	240
	Biologia	2	2	-	120	Zootécnica I	8	-	-	240
	Programa de Saúde	2	-	-	60	Zootecnia II	-	8	-	240
						Zootecnia III	-	-	8	240
						Irrigação e Drenagem	-	-	3	90
						Construções e Instal.	-	-	3	90
Componentes do artigo 7º da Lei nº 5.692/71	Educação Física	3	3	3	270	Estágio Supervisionado	-	-	-	360
	Ensino Religioso	1	-	-	30					
Educação Geral		24	19	09	1.560		16	20	29	2.310
<b>TOTAL GERAL: 3.870 Horas aula.</b>										

Fonte: COAGRI (1985, p.14).

Quadro 2: Disposição das Disciplinas Técnicas do Curso Técnico Agrícola da EAFRS com Habilitação em Agropecuária – 2006

		Turma A/C	Turma B
1	1º semestre 2006	Agricultura Geral 100 (5)	Agricultura Geral 100 (5)
		Zootecnia Geral 100 (5)	Zootecnia Geral 100 (5)
		Desenho Técnico 40 (2)	Desenho Técnico 40 (2)
		Informática Instrumental 40 (2)	Informática Instrumental 40 (2)
		Paisagismo 60 (3)	Paisagismo 60 (3)
		Educação Ambiental 20 (1)	Educação Ambiental 20 (1)
		Associativismo e extensão 40 (2)	Associativismo e extensão 40 (2)
2	2º semestre 2006	Agricultura I 180 (09)	Agricultura I 180 (09)
		Zootecnia I 180 (09)	Zootecnia II 180 (09)
		Criações Alternativas 40 (2)	Agroecologia 40 (2)
3	1º semestre 2007	Agricultura II 180 (09)	Agricultura I 180 (09)
		Zootecnia II 180 (09)	Zootecnia I 180 (09)
		Agroecologia 40 (2)	Criações Alternativas 40 (2)
4	2º semestre 2007	Topografia 100 (5)	Agricultura III 180 (09)
		Mecanização 80 (4)	Zootecnia III 180 (09)
		Const. Inst. Rurais 80 (4)	Extensão Rural e estágio 40 (2)
		Irrigação e Drenagem 80 (4)	
		Manejo Integrado de Pragas 60 (3)	
5	1º Semestre 2008	Agricultura III 180 (09)	Topografia 100 (5)
		Zootecnia III 180 (09)	Mecanização 80 (4)
		Extensão Rural e estágio 40 (2)	Const. Inst. Rurais 80 (4)
			Irrigação e Drenagem 80 (4)
			Manejo Integrado de Pragas 60 (3)
6	1º Semestre 2008	Administração e Economia Rural 100 (5)	Administração e Economia Rural 100 (5)
		Defesa Animal e Vegetal 80 (4)	Agroindústria 120 (6)
		Economia Rural 100 (5)	Informática Aplicada 40 (2)
		Agroindústria 120 (6) Informática Aplicada 40 (2)	Defesa Animal e Vegetal 80 (4)
		Defensivos Agrícolas 60 (3)	Defensivos Agrícolas 60 (3)
<b>Carga Horária Semestral</b>		400	
<b>Estágio Supervisionado</b>		420	
<b>Total</b>		2820	

Fonte: Coordenação Geral de Ensino da EAFRS, 2006.

Quadro 3: Disposição das Disciplinas Propedêuticas do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária - 2006

SEMESTRE	DISCIPLINAS	Séries			CH
		1 <sup>as</sup>	2 <sup>as</sup>	3 <sup>as</sup>	
1 <sup>o</sup>	Língua Portuguesa 1	60			60
	Educação Física 1	60			60
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês) 1	40			40
	História 1	40			40
	Geografia 1	40			40
	Biologia 1	40			40
	Química 1	40			40
	Matemática 1	40			40
	Projeto: Iniciação Científica	40			40
2 <sup>o</sup>	Língua Portuguesa 2	60			60
	Artes 1	40			40
	Educação Física 2	60			60
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês) 2	40			40
	Filosofia 1	40			40
	Biologia 2	40			40
	Química 2	40			40
	Matemática 2	40			40
	Projeto: Iniciação Científica	40			40
3 <sup>o</sup>	Língua Portuguesa 3		40		40
	Educação Física 3		40		40
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês) 3		40		40
	Informática 1		40		40
	História 2		40		40
	Filosofia 2		40		40
	Biologia 3		40		40
	Física 1		40		40
	Matemática 3		40		40
Projeto: Iniciação Científica		40		40	
4 <sup>o</sup>	Língua Portuguesa 4		60		60
	Educação Física 4		60		60
	Informática 2		40		40
	Geografia 2		40		40
	Filosofia 3		40		40
	Biologia 4		40		40
	Física 2		40		40
	Matemática 4		40		40
	Projeto: Extensão		40		40
5 <sup>o</sup>	Língua Portuguesa 5			60	60
	Artes 2			40	40
	Educação Física 5			60	60
	Geografia 3			40	40
	Sociologia 1			40	40
	Química 3			40	40
	Física 3			40	40
	Matemática 5			40	40
	Projeto: extensão			40	40
6 <sup>o</sup>	Língua Portuguesa 6			60	60
	Educação Física 6			60	60
	História 3			40	40
	Sociologia 2			40	40
	Química 4			40	40
	Física 4			40	40
	Matemática 6			80	80
	Projeto: Orientação para estágio			40	40

Fonte: Coordenação Geral de Ensino da EAFRS, 2006

O sistema de competências foi oferecido às escolas agrotécnicas em contraposto ao sistema escola-fazenda, já que este, pelo menos em Rio do Sul, em nada se assemelha e em nada colabora para a formação do perfil “desejável” para o agricultor da região.

Em seu discurso, se propõe a desenvolver conhecimentos que possam unir o conhecimento à prática dentro da realidade local, o que a escola diz fazer dentro de uma realidade possível, pois não há condições de abandonar por completo as práticas voltadas à agroindústria, visto que de um lado, não é possível abandonar a estrutura física presente e, de outro, a necessidade de construção de nova estrutura adequada à realidade local.

E os dados corroboram com a premissa de que o sistema de competências também não conseguiu fazer com que a escola atingisse sua meta, a de fixar o jovem agricultor no meio rural.

Isto pode ser constatado quando observamos o local onde os alunos realizam o seu estágio curricular, que na maioria das vezes corresponde ao seu local de primeiro emprego e possível futuro profissional.

Tabela 06: Número de alunos e respectivas áreas de realização dos estágios nos anos de 2003 e 2004

Local dos Estágios	Estagiários de 2003		Estagiários de 2004	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Propriedade Agrícola Familiar	02	3,57	06	6,89
Assistência Técnica e Prestação de Serviços	10	17,85	29	33,33
Empresas de Insumo	07	12,5	11	12,64
Complexo Agroindustrial	24	45,85	07	8,04
Pesquisa	03	5,35	08	9,19
Educação	00	00	01	1,14
Fazendas, granjas e propriedades	10	17,85	25	28,73
<b>TOTAL</b>	56	100	87	100

Fonte: EAFRS, Relatório de Gestão (2004, p. 50) e EAFRS, Relatório de Gestão (2005, p. 39).

A tabela nos deixa claro que uma minoria de alunos, em torno de 5 %, realizam seu estágio em propriedades agrícolas familiares, sendo que destes, 73% são proprietários de pequenas propriedades no meio rural, ou seja, provavelmente apenas esta porcentagem (na melhor das hipóteses) irá permanecer no meio rural.

De acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Relações Empresariais e Marketing da EAFRS, observamos entre os técnicos formados no período de 1998 à 2002 a seguinte opção ocupacional:

- 38,5% dos alunos ingressaram em cursos de Nível Superior;
- 22,5% dos alunos estão trabalhando fora da área de formação;
- 13% dos alunos estão trabalhando na área de formação em empresas urbanas;
- 10% dos alunos estão trabalhando nas propriedades de origem;
- 3% dos alunos estão desempregados; e,
- 13% dos alunos não foram encontrados.

Estes números correspondem apenas aos alunos residentes no município de Rio do Sul. Assim, somando-se os alunos que ingressaram no ensino superior aos que trabalham fora de sua área de formação, aos desempregados e aos não encontrados, temos um percentual de 77% de alunos formados pela escola no período de 1998 a 2002, que não estão envolvidos com as atividades para a qual propuseram-se ao ingressar na escola e por conseqüência, não estarão no meio rural

Tudo isso nos leva a observar que a estruturação da EAFRS (como a demais escolas), tanto no que se refere ao modelo escola-fazenda na década de 1960, ou a implantação da reforma da educação profissional a partir de 1997, continua a oferecer um ensino instrumentalizador e acrítico, voltado para o mercado produtivo. Embora se perceba a tentativa de escamotear os interesses do mercado através da utilização de um discurso que aponta para o novo, na realidade vemos que os velhos paradigmas apenas se sedimentam.

#### 4.2.2 Casa Familiar Rural de Rio do Sul

De acordo com o senhor João José Stüpp, vice-presidente fundador da CFRRS (Casa Familiar Rural de Rio do Sul) o interesse em instalar-se uma casa familiar em Rio do Sul deu-se no ano de 1995, após o Seminário Regional de Educação Rural, onde várias experiências educacionais no meio rural foram apresentadas e dentre estas a das Casas Familiares Rurais.

A direção da EAFRS interessou-se pelo método e decidiu adotá-lo, e ofereceu suas instalações para acolher a experiência. Várias entidades foram acionadas, parcerias firmadas e assim em 12 de agosto de 1996 a CFRRS inicia suas atividades.

De acordo com Passador (2000), a gênese da proposta educacional, representada pelas Casas Familiares Rurais nasceu no interior da França, em 1935, num questionamento sobre a forma como era trabalhada a educação nas comunidades do meio rural, que ministravam um ensino voltado exclusivamente para a vida urbana, onde os professores estimulavam os alunos a estudar na cidade e aprender outro ofício para ter sucesso na vida.

Já na década de 1950 a experiência se expande para outros países da Europa e a partir daí é implantada em outros continentes; hoje ela é encontrada nos cinco continentes, em mais de trinta países (PASSADOR, 2000),

A pedagogia da alternância, que é base das casas familiares rurais, surge no Brasil em 1965/66, no estado do Espírito Santo, depois disso chega à Bahia, Alagoas, Amazonas, Rondônia, Amapá, Maranhão, Piauí, Minas Gerais, Paraná, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, São Paulo e Rio Grande do Sul (ibid.).

Em nosso estado, o projeto passou a ser discutido em 1987 nos municípios de Quilombo e Caibí, situados no oeste catarinense, iniciando suas atividades a partir de 1991.

Atualmente existem 83 CFR implantadas no Brasil, sendo 21 delas em Santa Catarina, que tem como particularidade ser o estado que abriga duas Casas Familiares do Mar, nos municípios de São Francisco do Sul e Laguna. A partir de 1998 as CFR integram-se ao PRONAF (ARCAFAR, 2005).

O curso na CFR é de três anos, em regime de internato, voltada para jovens entre 14 e 25 anos, onde é adotado o método da alternância, ou seja, o jovem passa uma semana na casa e duas seguintes em sua propriedade, momento em que recebe a visita do monitor da instituição. O objetivo desta visita é verificar a aplicação do que foi aprendido durante a semana na Casa. Durante o ano letivo são respeitadas as épocas de colheita e plantio, não havendo aulas.

A CFRRS continua funcionando nas instalações concedidas pela EAFRS e oferece um curso de três anos que ao final do período certifica o aluno como “Agricultor Profissional”, certificado este aprovado pela ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais) e desde o ano de 1999 há a parceria com o CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) onde, concomitante ao curso, são oferecidas aulas para a conclusão do ensino fundamental, com a devida titulação. A partir do ano de 2006 passou também a ser oferecido o ensino médio.

O perfil dos alunos que freqüentam a casa é a de jovens entre 11 e 20 anos, que moram em propriedades rurais com média de 15 ha, onde há produção de fumo, leite, milho e feijão. A média de pessoas na família é de cinco, e os alunos têm em sua maioria a escolarização até a quarta série do ensino fundamental.

Os profissionais que trabalham na CFRRS são cinco, sendo dois monitores, sendo um deles um técnico agrícola e outro engenheiro agrônomo, e três professores estaduais que trabalham pelo CEJA.

As aulas de “profissionalização” e as do ensino propedêutico não acontecem em separado, na sala de aula sempre há a presença de um monitor e um professor, que desenvolvem os conteúdos, utilizando-se de apostilas, que podem ser as enviadas pela ARCAFAR ou as elaboradas pelos monitores e professores.

A CFR de Rio do Sul dispõe em suas instalações de uma sala de aula, um laboratório de informática, uma sala que se divide em cozinha e sala de vídeo, um escritório, o dormitório dos alunos e o dormitório dos monitores.



Foto 16: Fachada da Casa Familiar Rural de Rio do Sul. Acervo: Cláudia Cambuzzi

A casa é considerada uma escola alternativa e é reconhecida pela Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina e funciona através de parcerias. Este ano elas estão firmadas com a própria EAFRS, que disponibiliza todos os espaços para que ocorram as aulas práticas, oferece estadia e alimentação para os alunos e assume o pagamento dos dois monitores.

Também há convênios com a prefeitura municipal de Rio do Sul, que fornece uma ajuda de custo mensal, com a empresa Maquiplan que fornece uma cota fixa de combustível e com a ATER (Assistência Técnica em Extensão Rural), que custeia algumas visitas às propriedades.

A CFRRS como as demais casas, segue, conforme já comentado, a linha da Pedagogia da Alternância e durante as 45 semanas que o aluno permanece na casa são desenvolvidos 45 diferentes temas que são escolhidos na primeira semana de aula pelos pais, alunos, monitores e professores, podendo haver trocas ou a proposta de novos temas ao longo do curso, conforme o interesse dos alunos<sup>73</sup>.

<sup>73</sup> Atualmente a CFR de Rio do Sul desenvolve os seguintes temas: família e propriedade; reforma das instalações rurais, manejo dos solos, conservação dos solos; plantio direto; agrotóxicos; gado

Em cada semana na casa um dos temas é desenvolvido e nas duas semanas seguintes os alunos põem em prática o que aprenderam. Não é possível aplicar todas as técnicas em todas as propriedades, mas de uma maneira geral, de acordo com os alunos, quase todos os assuntos acabam sendo postos em prática, seja na sua propriedade ou na dos vizinhos, que “sempre acabam pedindo uma ajuda”.

Nestas duas semanas em que o aluno fica na propriedade, de acordo com o método da pedagogia da alternância, cada propriedade deveria receber a visita do monitor que verificaria o andamento das atividades.

Porém isso não é seguido à risca, pois em entrevista realizada com um dos monitores, foi esclarecido que em virtude do total de alunos na casa ser de 70<sup>74</sup>, e haver apenas dois monitores, um automóvel e pouco combustível a disposição, a média de visitas a cada propriedade é de três por ano, ou seja, cada aluno é visitado nove vezes ao longo do curso.

Foi questionado aos monitores de que forma, em virtude desta impossibilidade de cumprir a meta de 15 visitas às propriedades, como era avaliadas as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos. Nos foi esclarecido que no retorno das duas semanas na propriedade, é realizada “troca de experiências”, onde os alunos apresentam os resultados obtidos.

Com isso, de acordo com o monitor, diante da impossibilidade de visita, é possível verificar se os alunos realmente estão aplicando o que aprenderam. Também esclarecem que durante as visitas os pais são questionados sobre as atividades dos alunos o que vem corroborar com a atividade.

Além das atividades letivas, o aluno deve, ao longo dos três anos, desenvolver junto à sua família um projeto denominado “Projeto Profissional de

---

leiteiro; melhoria de pastagens, cultura do aipim; cultura da batata doce, criação de galinhas caipiras; gado de leite; gado de corte; suinocultura, apicultura; horticultura; compostagem; agroecologia; piscicultura, água; saneamento básico; reciclagem; videiras; transgênicos; fruticultura; mecanização agrícola; armazenamento da produção; industrialização de doces e salgados; administração rural; cooperativismo; associativismo; silagem de plantas e grãos; plantas medicinais; comercialização; derivados de leite; turismo rural, ovinos; caprinos e reflorestamento, elaboração de projeto, estágio e defesa de estágio.

<sup>74</sup> Atualmente a CFR atende, além dos 45 alunos que vêm até suas instalações, 25 alunos no assentamento de terras denominado AJOVACAR, na Serra da Abelha, município de Vitor Meireles, para isso os professores deslocam-se até lá.

Vida”, que deve ser aplicado na prática e ser apresentado para os demais colegas e avaliado pelos monitores e professores. Também realizam um pequeno estágio, que varia entre uma e duas semanas em uma propriedade (que não pode ser a sua), e este tem o objetivo de orientar o produtor para a melhoria de alguma problemática da propriedade.

Para um melhor entendimento da realidade da CFR e o seu papel, realizei uma pesquisa de campo, entrevistando os egressos do ano de 2005. Como eram em número de oito, foi possível entrevistar a todos apresentando-se aqui cinco dos relatos.

As questões lançadas foram as seguintes:

- a) O que levou você a estudar na CFR de Rio do Sul.
- b) O que a CFR contribuiu para a melhoria de sua propriedade.
- c) Se a CFR proporcionou um crescimento pessoal.
- d) O que a CFR contribuiu para o relacionamento entre a família.
- e) O que a CFR contribuiu para o relacionamento e participação em sua comunidade.
- f) Se a CFR de alguma forma os valorizou como agricultores.

Quanto ao questionamento sobre o que levou você a estudar na CFR de Rio do Sul nos foi assim respondido<sup>75</sup>:

A gente precisava aprender novas tecnologias para usar aqui na nossa propriedade e com mais estudo a gente poderia melhorar o nosso trabalho, como sou eu quem toca a propriedade eu precisava aprender coisas novas para ajudar a todos que moravam aqui comigo<sup>76</sup>.

Eu não sabia muito e a cada ano a coisa ficava mais difícil, a gente via que o que meu pai sabia não era tudo o que precisava então resolvi ter mais conhecimentos para ajudar meu pai na prática<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> A ordem dos relatos dos demais questionamentos seguirá a mesma deste, conforme o observado a seguir.

<sup>76</sup> Entrevista concedida por, Alexandre Fritze residente em Imbuia, no dia 10 de junho de 2006.

<sup>77</sup> Entrevista concedida por Catarina Back residente em Presidente Getúlio no dia 11 de junho de 2006.

Eu não tinha como acabar os estudos e queria muito aprender então soube que na CFR também tinha o estudo normal junto com as matérias de agricultura. Então resolvi juntar os dois interesses e ir estudar lá<sup>78</sup>.

O vizinho debaixo tinha mandado os dois meninos dele para a casa e eu conversei com eles e vi que parecia bom, então como também queria ter a possibilidade de ter uma vida melhor resolvi ir<sup>79</sup>.

Ter mais conhecimento de tudo, da produção e da vida<sup>80</sup>.

Quanto ao questionamento sobre como a CFR contribuiu para o melhoramento de sua propriedade nos foi assim respondido:

Houve sim, só o fator de a gente ter horta, de produzir a nossa comida já é um monte de dinheiro poupado que a gente pode aplicar em outras coisas.

Claro que sim, nós produzimos leite eu melhorei nosso gado e também fiz um estudo sobre a criação de abelhas. Agora já estamos produzindo mel e vendemos na feira lá em Rio do Sul.

Sim, agora, por exemplo, fazemos o plantio direto e já temos melhores resultado.

Agora nós temos verduras, que antes não tínhamos nada, temos ovos, e também voltamos a criar porco, nós também estamos implantando aqui na propriedade a criação de abelhas para fazer mel e também já reservamos uma área para plantar eucalipto. Vamos investir mil para ganhar cem mil.

Aqui nós deixamos de investir apenas no fumo, passamos também a plantar milho na entressafra e assim conseguimos ter duas rendas. Ainda mais porque as fumageiras cobram da gente o que querem, que sempre é muito e na hora de pagar pelo fumo, dão uma mixaria.

---

<sup>78</sup> Entrevista concedida por Lucas Fütcher, residente em Salete, no dia 12 de junho de 2006.

<sup>79</sup> Entrevista concedida por Alexandre Weiss residente em morador de Rio do Sul no dia 13 de junho de 2006.

<sup>80</sup> Entrevista concedida por Reinaldo Berndt, residente em Presidente Getúlio, no dia 11 de junho de 2006.

Quanto ao questionamento sobre como a CFR contribuiu para seu crescimento pessoal, nos foi assim respondido:

Claro que sim, aprendi muita coisa lá, não só das coisas da terra, mas também aprendi a me soltar mais, antes tinha muita vergonha, quando chegava alguém me escondia, agora vou até lá e sei conversar.

Sim, antes eu não podia dar “pitaco” aqui em casa, ainda mais sendo mulher, agora já posso conversar para igual porque mostro que sei do que estou falando.

Agora a gente tem conhecimento, a gente consegue também conversar melhor com nossos pais. Antes achava que só aqui em casa era difícil, mas vi que para todos é a mesma coisa. Também quando vou falar com outros agricultores sinto que eles respeitam a minha fala porque estudei na CFR.

Antes eu tinha dificuldade de falar com as pessoas, porque achava que ia passar vergonha, mas agora sei que posso falar de igual porque aprendi que o agricultor, na realidade é a parte mais importante para o Brasil, sem nós ele pára.

Sim, porque na casa eu aprendi muitas coisas e agora sinto que as pessoas respeitam mais que sabe mais, não digo, que sei tudo, mas me sinto satisfeito quando ajudo alguém e essa pessoa fica agradecida e admirada. Sinto orgulho.

Quanto ao questionamento sobre como a CFR contribuiu para o relacionamento entre a família, nos foi assim respondido:

Depois de ir para a escola parece que meu pai me ouvia mais, antes eu falava uma coisa e ele dizia: você não sabe de nada! Mas depois que eu fazia as coisas e os monitores me elogiavam ele viu que eu sabia o que tava fazendo e também quando eu falei que a gente precisava ter uma horta ele aceitou.

Agora de noite, depois que a gente acaba nosso trabalho, sentamos na mesa depois da janta e discutimos as coisas que precisam ser melhoradas na propriedade.

Tem muita coisa que o pai acha que é bobagem, mas devagarzinho eu vou fazendo umas mudanças e ele vê que é bom e vai aceitando.

O pai pensava que eu ia embora depois que voltasse da escola, mas ele viu o contrário, que eu fui para poder melhorar a nossa vida aqui e agora as coisas que eu coloco são aceitas.

O pai ainda não aceita muito bem, tem que fazer na briga, mas depois ele vê que é bom, mas não diz que gostou. Nas primeiras vezes, só xingava, depois só balançava a cabeça, agora vai espiar o que a gente ta fazendo.

Quanto ao questionamento sobre como a CFR contribuiu para o relacionamento e participação em sua comunidade, nos foi assim respondido:

Sim, depois que sabem que a gente estudou na casa, eles vêm procurar a gente porque acham que a gente vai ter mais jeito para fazer as coisas, tem muito vizinho que me chama para ver se ta fazendo a coisa certa.

Eu sou a catequista aqui da comunidade e também ajudo nas festas, quando tem baile também participo da organização, e também gosto de juntar as minhas amigas nos sábados de tarde e a gente conversa sobre diferentes assuntos.

Quando tem festa da igreja eles sempre pedem para a gente participar, assim, quando precisa ter contato com outras pessoas, da cidade principalmente porque acham que a gente é mais estudado.

Nossa comunidade tem grupo de jovens eu já fui o coordenador, mas este ano deixei para outros, porque todos devem experimentar uma vez. É muito bom esse trabalho porque também aproveito para falar com outros jovens que gostariam de estudar e não tem como. Às vezes vou até a casa dos meninos ou meninas conversar com os pais para tentar que eles deixem eles irem também.

Pediram para eu participar do sindicato, mas achei que por enquanto não tinha as condições, acho que ainda sou muito novo e não sei se vou dar conta, mas no futuro quer participar e tentar fazer algumas mudanças.

Quanto ao questionamento sobre como a CFR contribuiu para a valorização como agricultores, nos foi assim respondido:

Olha a gente tenta ver o lado bom das coisas. Lá na casa sempre nos falaram que o agricultor é tão importante quanto os outros, mas quando você vai para a cidade, sente sempre um olhar diferente, como se a gente fosse uns coitados. Gostaria de poder falar que a gente muitas vezes tem mais dinheiro que muita gente da cidade, mas o que importa é o que a gente aparenta. Então a gente vai ouvindo e tentando se convencer, mas é difícil.

Na casa sempre falavam sobre isso, destacavam bastante isso. Mas não é só lá que a gente ouve. A gente ouve na televisão que o agricultor está valorizado, mas na prática é difícil, o agricultor não é valorizado nem pelo governo e nem pelas pessoas. As propagandas são bonitas, mas na hora do vamos ver... E as pessoas também, se soubessem o trabalho que nós temos aqui, acho que iam pensar melhor da gente.

Os monitores e as professoras sempre lembravam a gente disso, mas acho que agricultor ainda é desvalorizado. As pessoas acham que nós somos uns coitados e que quase passamos fome. Por mais que falem para a gente que somos importantes, na prática a gente sabe que as pessoas sentem uma coisa diferente por nós, como se a gente fosse menos do que eles. Mas eu pergunto menos no que?

Nós tínhamos muitas conversas sobre isso e acho que está mudando, a gente procura entre nós mesmos conversar sobre isso, mas é difícil. Às vezes a gente passa meses sem sair daqui de cima e também muito tempo sem ver ninguém, parece que estamos esquecidos.

Nós até tínhamos aulas só sobre isso, vinham até palestrantes falar sobre isso, mas a roça é um lugar que ninguém conhece, ouvi falar que tem criança em Rio do Sul que nunca pegou num coelho, num porco, vaca ou andou de cavalo. Como pode isso? Acho que pensam que a galinha já nasce sem pena, como ta lá no mercado. Se as pessoas achassem que a roça é importante viriam aqui conhecer.

Aos monitores e professores da escola também foram lançadas as seguintes questões:

- a) O que a contribuiu para a melhoria das propriedades.
- b) Se a CFR proporcionou um crescimento pessoal para os alunos.
- c) Se a CFR de alguma forma valorizou os alunos como agricultores.

Referente à primeira foi respondido:

De uma maneira geral, a melhoria nas propriedades se deu na aparência, na organização e na higiene. Mas talvez o melhor que tenha acontecido foi o resgate das hortas e da criação de animais para consumo. Esta prática estava esquecida em grande parte das propriedades, pois qualquer cantinho era ocupado pelo fumo. Posso considerar essa a grande vitória da CFRRS. Além disso, as práticas desenvolvidas também proporcionaram, é claro que em algumas propriedades, um crescimento econômico. No momento em que alguns alunos optaram, como por exemplo, pelo melhoramento genético de seu rebanho de leite, ou pela produção de mel e posterior comercialização, ou só o fato de pouparem na compra de hortaliças e ovos, já podemos considerar um ganho econômico<sup>81</sup>.

Quanto à segunda questão nos foi respondido:

É comum vermos alunos chegarem aqui e nem conseguirem falar seu nome de tanta timidez. Era comum nós irmos às propriedades para conversarmos e os meninos que hoje são nossos alunos esconderem-se atrás de uma árvore. Ao longo do tempo, a maioria acaba se soltando, e temos exemplos de alunos que são líderes comunitários, trabalham pela associação de produtores, e até dão palestras. Sem se falar é claro no trato com a família. Você sabe como é. O pai sempre diz: quem manda aqui sou eu! E o que o filho fala pouco tem importância, mas nós percebemos que é comum os pais, após certa resistência, é claro, passarem a adotar as idéias que seus filhos apresentam e isto já é outra vitória. No todo, acho que o crescimento pessoal do aluno é grande.

Quanto ao questionamento se a CFRRS valoriza o aluno como agricultor nos foi esclarecido:

---

<sup>81</sup> Entrevista concedida pelo monitor da CFRRS, senhor Delmir Brunnerno dia 14 de junho de 2006, que inclui as demais respostas.

Esta é a nossa principal preocupação. Seria demagogia falar que devemos valorizar o agricultor, dizer a ele: você é uma peça essencial ao sistema e ao mesmo tempo vemos ele quase passando fome e ainda tendo como banheiro a “casinha”. A primeira preocupação de todo ser humano é ter uma boa situação econômica. A disseminação da melhoria técnica visando uma melhoria econômica é essencial. Na minha opinião é necessário primeiro vê-lo com uma estabilidade econômica para depois aumentar a sua auto-estima. Ninguém pode sentir-se valorizado vestindo trapos. Nós temos consciência de toda a problemática que cerca a agricultura e o agricultor e que apenas técnicas e palavras não serão fortes o suficiente para mudar o ranso histórico secular de desvalorização da agricultura e agricultores. Mas é importantíssimo que o aluno ouça que ele é a peça mais importante do sistema, porque são as palavras e as técnicas que podem proporcionar a mudança.

Ao longo destes dez anos, foram 50 os alunos que passaram pela CFRRS, não há dados específicos de quantos egressos permanecem em suas propriedades, mas os monitores acreditam que o percentual gira em torno de 90%.

Na opinião destes, os motivos que levaram os 10% restantes dos jovens a sair foram, primeiramente, a crise econômica generalizada que se instalou no meio rural, em seguida a subdivisão da propriedade através do processo de herança que fez com que algumas delas tornarem-se economicamente inviáveis.

Em algumas famílias há o excesso de mão-de-obra, assim, o filho “estudado” é o que vai para o meio urbano e alguns deles não mais se agradam com a vida no meio rural, a falta de condições econômicas, falta de lazer, transporte, etc., o que os leva a irem para o meio urbano. E por fim não foi o jovem que saiu, mas sim a família toda decide abandonar o meio rural.

Diante das colocações de todos os envolvidos com a CFRRS, não se pode negar que ela e sua pedagogia da alternância são uma alternativa no que se refere à educação no meio rural.

Ainda mais no município de Rio do Sul, que apresenta um quadro problemático desolador quanto à educação voltada para o meio rural. De um lado a inexistência de uma educação fundamental visto que todas as escolas foram fechadas, e de outro, a presença de uma escola de ensino médio voltada para o

meio rural, mas que até agora continua a promover o êxodo do jovem para o meio urbano.

Dentre as propostas atuais pode-se dizer que as casas familiares são as que mais respeitam a realidade do aluno, pois ela cumpre um calendário que respeita os períodos de safra e colheita, permite que o aluno não abandone sua propriedade e suas atividades para estudar, incentiva a forma de produção familiar e tenta de várias formas valorizar o jovem agricultor como ser social, oferecendo ainda a possibilidade de acesso à educação formal.

Mas também não podemos esquecer que apesar de todos estes aspectos positivos existem alguns poréns.

As casas familiares rurais e a pedagogia da alternância disseminam-se pelo país ao mesmo tempo em que o governo federal inicia o seu programa de valorização da agricultura familiar, ou seja, percebe-se que ao final de tudo, as casas familiares também fazem parte de uma política maior, a de contenção do êxodo rural através da melhoria das condições econômicas.

Se faz necessário agora atingir a um público alvo que se encontra à margem do processo e com vistas certas a oferecer sua força de trabalho no meio urbano. As casas ao final de tudo procuram disseminar a técnica para o aumento da produtividade e as habilidades empresariais, requisitos essenciais para atingir **“níveis dignos de vida”**.

E tudo isso acontece através da filosofia da alternância que nada mais é do que uma repaginação da extensão rural, onde as novas tecnologias são levadas pelos alunos e “avaliadas e corrigidas” pelos **“monitores”**.

Tudo isso é revelado pelo próprio título oferecido pela casa, o de **Profissionalização do Agricultor**, ou seja, se faz necessário transformar um modo de vida em profissão, o agricultor deve transformar-se em um profissional, com tudo o que o termo possa ter inserido e isso para que? Para que este consiga inserir-se da melhor e mais rápida forma dentro do sistema econômico dominante<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Como ficou bem evidenciado no relato do monitor Delmir Brunnerno, quando afirma que “...as palavras e as **técnicas** que podem proporcionar a mudança”.

### 4.3 A Educação Não-Formal Voltada ao Meio Rural

Apresentadas as iniciativas de educação formal voltadas ao agricultor familiar no município, veremos a seguir as iniciativas de educação não-formal voltadas ao agricultor familiar fomentadas por instituições governamentais e/ou empresas particulares.

Em Rio do Sul, as iniciativas não-formais parecem muito mais presentes e atuantes em seus objetivos do que as iniciativas formais. Esta observação não se dá a partir apenas de resultados estatísticos ou empíricos, mas do número de iniciativas, que é muito superior às da educação formal, que se restringe a apenas duas como vimos.

É claro que todas as iniciativas voltadas para a educação do agricultor familiar têm como principal objetivo evitar o êxodo rural. Visto que ao longo do tempo as iniciativas formais não vêm conseguido cumprir seu papel, é cada vez maior o número de iniciativas não-formais presentes.

Porém, o que se pode observar é que todas elas estão embasadas em uma única prerrogativa, a de que o aperfeiçoamento profissional é a chave para atingir o objetivo de promover a permanência no meio rural. Resumidamente, a idéia é que se o agricultor familiar produzir mais e melhor, ele permanecerá no meio rural.

A preocupação integral do agricultor existe, é claro, inclusive muito apregoada pelos diferentes programas, mas apenas no discurso, e este continua muito longe da prática, como veremos logo adiante, em relação às diferentes iniciativas existentes no município de Rio do Sul.

Antes, porém, se faz necessário esclarecer que algumas das empresas que serão citadas no trabalho, como a CRAVIL, o Sindicato Rural e a EPAGRI, desenvolvem diversos programas de educação não-formal voltados aos agricultores familiares, em diferentes municípios do Alto Vale do Itajaí, porém, alguns dele, não chegam a acontecer entre os agricultores riosulenses em virtude de uma série de fatores. E como o trabalho aborda especificamente o município de Rio do Sul serão apenas apresentados os programas desenvolvidos em suas comunidades rurais.

### **4.3.1 AFUBRA - Associação dos Fumicultores do Brasil**

Entidade privada que atua nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná desde 1955, surgida a partir das necessidades impostas pelo mercado e pelas variações climáticas, que causavam muitos prejuízos e acabavam por afetar economicamente as comunidades que dependiam do fumo.

A empresa atua junto ao produtor rural dos municípios em que possui suas filiais através da assistência técnica, negociação de preços, seguro da lavoura, financiamentos diversos e ainda realizando projetos de cunho social.

Dentre os projetos sociais que promove, desde 1986, o Projeto Verde é Vida, que objetiva o incentivo da educação ambiental nas escolas da rede pública. São dois os programas desenvolvidos: o de Sensibilização Ambiental e o de Ação Socioambiental. O primeiro promove a doação de mudas de árvores nativas, doação de material didático-pedagógico, realização de palestras, incentivo de participação da escola em eventos, assistência à criação de viveiros de mudas de árvores nativas, incentivo ao programa de recolhimento de embalagens vazias de agrotóxicos, reciclagem de lixo entre outras.

O segundo promove ações conjuntas com as escolas e a comunidade com o principal objetivo de identificar e sanar os problemas ambientais locais. Este programa foi dividido em quatro subprogramas: Bolsa de Sementes, Recuperação de Formações Florestais, Diagnóstico Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. As atividades acontecem dentro de um período chamado “ano ambiental” que inicia em dezembro e termina em julho do ano seguinte.

Durante este período todas escolas devem participar de ações em comum, pré-estabelecidas pela empresa a cada ano. A primeira delas é a coleta de sementes de árvores nativas e a segunda a escolha de cinco árvores matrizes (de bom porte e produtoras de frutos e neste ano a árvore eleita foi o palmitero), que devem ser permanentemente preservadas pelas comunidades.

Em Rio do Sul, as atividades do período foram realizadas em três diferentes escolas da rede municipal de educação: Escola Prefeito Luiz Adelar Soldatelli, no bairro Barragem, Escola Ribeirão Cobras Norte, no bairro Fundo Cobras e Escola Willy Schleumer, no bairro Taboão. Estas escolas foram selecionadas pela

Secretaria Municipal de Educação, por três diferentes motivos: a primeira, Escola Prefeito Luiz Adelar Soldatelli por ser uma escola-modelo, com um projeto de educação em tempo integral; a segunda, Escola Ribeirão Cobras Norte, por possuir em seu quadro docente um grande número de filhos de agricultores e a última, Escola Willy Schleumer, por estar próxima a uma área rural.

As duas ações em comum foram realizadas por todas as escolas, onde as sementes foram coletadas pelos alunos e houve a escolha de palmiteiros (árvore sorteada para o município), que seriam permanentemente preservados. Além destas ações, cada escola tem a liberdade de criar ou não o seu grupo ambiental e realizar outros projetos que acharem relevantes para a escola e para a comunidade.

Nas escolas Prefeito Luiz Adelar Soldatelli e Willy Schleumer o grupo ambiental foi criado, formado por cinco alunos. Estes por fazerem parte do grupo, são considerados os porta-vozes da escola perante a comunidade e a AFUBRA, atuando como “fiscais” do meio ambiente, detectando os problemas ambientais da comunidade e coordenando as ações que serão realizadas para que estes sejam sanados.

Na escola Ribeirão Cobras Norte não houve a formação do grupo por se tratar de uma escola de ensino fundamental onde são oferecidas apenas as séries iniciais e a professora que coordena o trabalho achou inviável a criação do grupo com crianças de no máximo dez anos.

Cada escola também realizou outras ações ligadas à preservação ambiental. A escola Willi Schleumer, idealizou o projeto de reciclagem de lixo para reutilização nas aulas de educação artística; a escola Prefeito Adelar Soldatelli o projeto de conscientização da coleta seletiva de lixo e a escola Ribeirão Cobras Norte o projeto Escola Feliz, com a criação da horta escolar.

#### **4.3.2 EPAGRI - Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S/A**

A EPAGRI desenvolve uma série de projetos junto ao agricultor familiar na região do Alto Vale do Itajaí, cuja Gerência Regional de Rio do Sul, possui uma área de abrangência de 12 municípios<sup>83</sup>.

Neste ano de 2006 a gerência vem desenvolvendo seis diferentes programas junto aos agricultores familiares:

- a) Desenvolvimento local;
- b) Horticultura;
- c) Plantas e lavouras;
- d) Produção animal;
- e) Recursos Ambientais e
- f) Gestão e desenvolvimento organizacional.

Dentro destes programas são desenvolvidos 28 subprojetos, 13 experimentos e 106 diferentes ações, dentre os quais a maioria tem por objetivo principal o desenvolvimento econômico das propriedades rurais (Plano Anual de Trabalho, 2006, p. 55).

Dentre todos os projetos, apenas quatro podem ser identificados como voltados a educação não-formal do agricultor familiar:

- Projeto Juventude Rural e Pesqueira com o subprojeto de Desenvolvimento da Juventude Rural;
- Projeto de Profissionalização, com o subprojeto de Profissionalização de Produtores e Educação da Família Rural;
- Projeto Educação Ambiental, com o subprojeto de Educação Ambiental para o Meio Rural e
- Projeto Mulher Rural com o subprojeto de Desenvolvimento Social e Cidadania da Mulher Rural.

Especificamente em Rio do Sul as ações da EPAGRI são coordenadas pela Secretaria de Desenvolvimento Regional de Rio do Sul. Todo o trabalho da

---

<sup>83</sup> Agronômica, Braço do Trombudo, Laurentino, Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Rio do Oeste, Rio do Sul, Salete, Santa Terezinha, Taió e Trombudo Central.

secretaria desenvolve-se concomitantemente ao Projeto Micro bacias 2, que no ano de 2006 está acontecendo em apenas três comunidades rurais do município: Valada São Paulo Taboão e Fundo Cobras.

Dentre todos os projetos direcionados para a educação não-formal do agricultor familiar, apenas dois são desenvolvidos entre as famílias rurais do município. O primeiro deles é o subprojeto de profissionalização de produtores e educação da família rural e o segundo é subprojeto de desenvolvimento social e cidadania da mulher rural, os demais, de acordo com a secretaria, estão em fase de implantação.

O Plano Anual de Trabalho da Unidade Regional do Alto Vale do Itajaí de 2006, fornecido pela EPAGRI, esclarece que o subprojeto de profissionalização de produtores e educação da família rural, tem como objetivo principal

Oferecer oportunidades de educação profissional continuada para os atores do espaço rural, proporcionando o acesso ao conhecimento, buscando o aumento da competência pessoal, social e técnica, maximizando os fatores de produção e renda sem prejuízos ao meio ambiente e buscando o desenvolvimento sustentável. (Plano Anual de Trabalho, 2006, p.44)

E tem como principais ações:

- Oferecer e ministrar cursos profissionalizantes para agricultores e pescadores.
- Divulgar os cursos de profissionalização.
- Viabilizar parcerias para financiamento dos cursos profissionalizantes.
- Participar de seminários, encontros e feiras voltados à profissionalização e à educação da família rural e pesqueira.
- Viabilizar a implantação de novos cursos demandados.
- Promover reuniões com as equipes de instrutores dos cursos.
- Viabilizar cursos de formação e reciclagem de instrutores.
- Viabilizar a capacitação de instrutores e monitores.
- Acompanhar as atividades das casas familiares existentes.

- Divulgar e apoiar a implantação de novas casas familiares.
- Contribuir para a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos trabalhadores rurais com aumento da probabilidade de permanência no campo.
- Contribuir para a elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação de renda.
- Apoiar as ações do projeto Microbacias 2.
- Orientar a produção de alimentos sem agrotóxicos, buscando a saúde dos consumidores.
- Orientar a transformação de produtos com o objetivo de agregar renda.

O subprojeto é aplicado na forma de cursos, que acontecem nos Centros de Treinamento da EPAGRI, e mais especificamente para Rio do Sul e todo o Alto Vale no CETRAG - Centro de Treinamento de Agrônômica, oferecendo 19 diferentes temas<sup>84</sup>.

Como o subprojeto também se propõe a contribuir para a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos trabalhadores rurais, foi questionado à secretaria de Rio do Sul quais eram os cursos ou ações desenvolvidas neste sentido. Foi-nos respondido que esta meta estava embutida nos assuntos desenvolvidos junto aos cursos profissionalizantes, como também, nas demais ações desenvolvidas, não havendo cursos ou ações específicas.

No que se refere ao subprojeto de acompanhamento das atividades das casas familiares (aqui no caso a Casa Familiar Rural de Rio do Sul) bem como divulgar e apoiar a implantação de novas casas familiares foi esclarecido que esta ação não é desenvolvida no município.

---

<sup>84</sup> Administração rural (Módulo básico), Conservação do solo e da água, Formação em saneamento ambiental, Processamento de carne de aves, Processamento de carne de peixes, Processamento de carne suína, Processamento de frutas, Processamento de hortaliças, Processamento de leite, Agroecologia, Cebola, Fruticultura – uva, Gado leiteiro, Gado leiteiro – avançado, Manejo da irrigação, Mecanização – trator duas rodas, Piscicultura de água doce, Piscicultura de água doce – avançado e Silvicultura.

O segundo subprojeto desenvolvido é o de Desenvolvimento Social e Cidadania da Mulher Rural, de acordo com o apresentado pelo Plano Anual de Trabalho de 2006, tem o seguinte objetivo:

Oportunizar o desenvolvimento da mulher nos aspectos cultural, social, econômico, ambiental e político, visando o resgate da dignidade, o apreço por uma melhor condição de vida e tornando o território em que vive mais atrativo, permitindo deixar como legado uma cultura colaborativa de organização, cidadania, trabalho e renda com sustentabilidade. (Plano Anual de Trabalho de 2006, p. 43)

E as ações desenvolvidas pelo subprojeto deveriam ser:

- Formação da mulher no aspecto social, técnico e econômico, desenvolvendo a sua capacidade de liderança e participação democrática em todas as suas ações.
- Realização de ações educativas voltadas à cidadania, visando a ampliação do conhecimento nas áreas de desenvolvimento pessoal e interpessoal.
- Realização de ações que visem o desenvolvimento empreendedor nas atividades que envolvam a mulher.
- Realização de parcerias com instituições que desenvolvam projetos ou ações voltadas à mulher.
- Organização de grupos formais e informais de mulheres e fortalecimento dos já existentes.
- Realização de ações culturais, de lazer, entre outras, que oportunizem o crescimento e desenvolvimento da mulher como cidadã.
- Capacitação das mulheres em educação alimentar, educação para a saúde, organização da propriedade e economia doméstica.
- Apoio aos grupos de terceira idade, envolvendo-os nas ações comunitárias e proporcionando atividades ocupacionais. (Plano Anual de Trabalho 2006 p, 43-44)

De acordo com a senhora Arlinda de Medeiros, profissional que desenvolve os trabalhos junto ao grupo de mulheres, o trabalho nas comunidades de Rio do Sul pode ser considerado ínfimo, pois dentre todas as comunidades atingidas pelo programa (num total de 560 famílias) a participação resume-se a apenas 30 mulheres, que se reúnem quinzenalmente e, como agravante, a maioria destas trabalha no meio urbano ou em outras atividades (principalmente a costura do jeans) e participa apenas quando possível.

O trabalho desenvolvido junto às mulheres é principalmente direcionado à economia doméstica, com o oferecimento de técnicas de melhor aproveitamento dos produtos oferecidos pela propriedade e também técnicas artesanais, como tricô, crochê, pintura em tecido, entre outras.

Foi questionado em que momento eram desenvolvidas todas as demais ações previstas no subprojeto, sendo esclarecido que aconteciam de maneira “informal” durante os encontros.

#### **4.3.3 CRAVIL - Cooperativa Regional Agropecuária Alto Vale do Itajaí**

Dentre os diferentes programas desenvolvidos pela CRAVIL<sup>85</sup> entre seus associados existem dois voltados para a educação não-formal do agricultor familiar: o Programa de Difusão do Cooperativismo, que se divide em quatro subprojetos: o Clube do Jovem Cooperativista, o Grupo de Mulheres Cooperativistas o COOPERJOVEM e o Consórcio EAFRS, CRAVIL, CIDASC, EPAGRI e Secretarias de Desenvolvimento Regional de Ibirama, de Rio do Sul e de Ituporanga no Projeto Formação do Jovem Rural Cooperativista.

Como foi anteriormente esclarecido, em Rio do Sul a empresa desenvolve apenas um deles, que é o Programa Cooperjovem, aplicado pela Escola Estadual Aníbal de Barba, no bairro Canoas.

---

<sup>85</sup> A Cooperativa Regional Agropecuária Vale do Itajaí Ltda. surgiu em 15 de maio de 1971 da fusão de outras cinco cooperativas de menor porte: Ituporanga, Lontras, Presidente Getúlio, Pouso Redondo e Rio do Oeste. Atualmente possui 4.660 associados, numa área de ação de 39 municípios catarinenses. A empresa recebe, classifica, beneficia e armazena cereais, produz rações e concentrados e uma unidade de parbolização de arroz.

Quanto aos demais, a cooperativa esclarece que a política da empresa parte do pressuposto de que os programas só serão aplicados nas comunidades se estas os solicitarem, pois não é intenção da empresa impô-los a seus associados, o que não aconteceu em nenhuma comunidade rural de Rio do Sul.

Também foi esclarecido que o trabalho realizado pelo Grupo de Mulheres Cooperativistas, acontece no município de Agronômica, e envolve as agricultoras familiares de Agronômica, Lontras e Rio do Sul. Porém de toda a comunidade rural (o programa não é direcionado apenas às associadas) de Rio do Sul, apenas dez mulheres participam das reuniões e atividades. A própria cooperativa, devido ao reduzido número, considera que o trabalho desenvolvido junto à comunidade riosulense é praticamente inexistente.

Quanto ao Cooperjovem, trata-se de um projeto idealizado pelo SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e desenvolvido em todo país a partir do ano de 2001. Seu objetivo principal é disseminar o cooperativismo e a prática da cooperação entre as pessoas que vivem na área urbana e suas ações são aplicadas entre as escolas do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino.

O programa acontece em cinco escolas do Alto Vale do Itajaí em uma parceria entre CRAVIL, SESCOOP/SC e a GEREI. Em Rio do Sul o projeto acontece apenas na Escola Estadual Aníbal de Barba.

De acordo com a cooperativa, a finalidade de ser parceira no oferecimento de um trabalho voltado à comunidade urbana se deve a iniciativa de difundir o cooperativismo e a prática da cooperação entre as pessoas que vivem na área urbana.

Em entrevista com a professora responsável pelo projeto na escola nos foi esclarecida a metodologia de trabalho. No ano de 2004 a escola foi escolhida pela GEREI e a partir daí aconteceu o treinamento oferecido pelo SESCOOP para quatro professores que passariam a ser os responsáveis pelo desenvolvimento das ações.

Cada escola pode escolher como irá desenvolver o projeto, através de uma disciplina curricular, como conteúdo interdisciplinar ou um projeto especial. A escola Aníbal de Barba optou pelo desenvolvimento de um projeto especial.

As atividades do projeto são realizadas em todas as turmas, de maneira informal. Este ano o projeto chama-se “Carrinho da Leitura”, onde através de uma estante móvel que percorre todas as salas, contendo livros doados e continuamente renovados, os alunos realizam as práticas de cooperação.

O projeto também prevê um “avanço educacional”, ou seja, os alunos que tiverem maior destaque nas atividades terão a oportunidade de realizar estágios na cooperativa.

#### **4.3.4 Sindicato Rural de Rio do Sul**

Também realiza ações de educação não-formal voltadas ao agricultor familiar do município. Atua desde o ano de 1968, atendendo a agricultores não só de Rio do Sul, mas de todo o Alto Vale do Itajaí, com um quadro de 180 associados.

Desenvolve diversas ações junto a seus associados, como aquelas voltadas à promoção da educação não-formal entre os agricultores familiares, que se dá em parceria com o SENAR - Serviço Nacional de Educação Rural<sup>86</sup>, desde o ano de 1991, através de cursos para o agricultor familiar.

No total o SENAR oferece 145 diferentes cursos, que estão divididos em duas áreas distintas, os cursos de Formação Profissional Rural e os de Promoção Social. Os cursos de Formação Profissional Rural dividem-se em nove diferentes linhas de ação: agricultura, pecuária, silvicultura, aquíicultura, extrativismo, agroindústria, atividades de apoio agro-silvo-pastoril e a atividades relativas à prestação de serviços.

---

<sup>86</sup> O SENAR foi criado em 1991, nos moldes do SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e SENAC (Serviço Nacional do Comércio). É uma Instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação Nacional da Agricultura. Tem como objetivo organizar, administrar e executar em todo território nacional a Formação Profissional e a Promoção Social de jovens e adultos, homens e mulheres que exerçam atividades no meio rural. As ações do SENAR são organizadas e desenvolvidas de forma sistematizada, seguindo um processo de planejamento, execução, acompanhamento, avaliação e controle. São ações educativas, que visam o desenvolvimento do homem rural, como cidadão e como trabalhador, numa perspectiva de crescimento e bem-estar social.

Os cursos de Promoção Social são agrupados em seis linhas de ação: alimentação e nutrição, apoio às comunidades rurais, artesanato, cultura, esporte e lazer, educação, organização comunitária e saúde.

Para que um curso possa ser promovido é necessário que haja o interesse dos agricultores que, ou procuram o sindicato, ou as secretarias municipais de agricultura, que levam o pedido até o sindicato. Feita a solicitação há o contato com o SENAR que seleciona o técnico que promoverá o curso para o grupo de agricultores, tendo como condição para a realização do curso um mínimo 13 inscritos.

Os cursos acontecem nas próprias comunidades rurais (salões de festas, igrejas e até mesmo nas propriedades rurais) e ao final são fornecidos certificados aos participantes que tenham obtido desempenho satisfatório durante a ação (desempenho este avaliado pelo próprio aplicador, de acordo com critérios estabelecidos pelo SENAR) e/ou frequência mínima exigida pela instituição. O oferecimento não se restringe apenas aos associados, mas a todos os agricultores do Alto Vale.

Em 2005 foram desenvolvidos ao todo 68 cursos, sendo que 80% voltados para a formação profissional e o restante para a formação social. De acordo com entrevista com a responsável pelo sindicato, senhora Terezinha Maas, a maioria dos cursos são solicitados pelos agricultores homens, que interessam-se mais pelos cursos de Profissionalização Rural.

Já os cursos de Formação Social, para serem oferecidos, fazem o caminho inverso, ou seja, não são solicitados, mas sim oferecidos e seu público preferencial, são as mulheres agricultoras.

A iniciativa de se oferecer estes cursos parte do próprio sindicato rural, pois ainda de acordo com a senhora Terezinha, a iniciativa de participação das mulheres é muito pequena, já que existe a resistência da família em relação ao fato da saída da mulher da propriedade para participar dos cursos.

Como forma de aumentar a participação, foi necessária a divulgação, entre as famílias rurais de que os cursos tinham o principal intuito de promover técnicas

que aumentariam suas rendas<sup>87</sup>. A partir deste subterfúgio a participação passou a ser maior.

É claro que a propriedade rural e a família acaba ganhando com as técnicas, pois sempre que as mulheres produzem, deixam de compra-los e acabam oferecendo à família produtos mais saudáveis. Para a senhora Terezinha Maas, a grande vitória do curso é a de que durante os encontros, além do repasse do conhecimento, há a troca de idéias e informações entre as mulheres.

Também foi questionado ao sindicato qual era a porcentagem de solicitação de cursos de Formação Profissional Rural entre os agricultores familiares de Rio do Sul e o oferecimento de cursos de Formação Social entre as mulheres agricultoras e foi esclarecido que entre todos os municípios do Alto Vale, Rio do Sul era o que menos fazia solicitações e promoções de cursos.

O motivo deste fato, de acordo com o sindicato, é o perfil agrícola de Rio do Sul. Primeiramente porque a agricultura do município está basicamente voltada para o cultivo do fumo, onde há uma forte assistência técnica por parte das empresas, e ao cultivo do arroz, que é altamente mecanizado, e em segundo lugar, a situação econômica, que vem desmotivado o agricultor familiar a querer especializar-se, pois a tendência é a saída do meio rural.

Quanto aos cursos de Formação Social, ainda de acordo com o sindicato, grande parte das mulheres agricultoras de Rio do Sul já trabalha pelo menos parte da semana, em atividades no meio urbano ou em outras ligadas principalmente às facções de jeans (costura, colocação de etiquetas, etc), na própria propriedade, ou nas empresas, que vem deslocando-se para o meio rural.

---

<sup>87</sup> Artesanato em palha, fabrico e congelamento de massas caseiras, panificação caseira, fabrico de creme de leite e leite condensado.

## **5.0 EDUCAÇÃO RURAL EM RIO DO SUL: UMA BREVE ANÁLISE**

Buscou-se apresentar nos capítulos anteriores temas que abordassem a realidade educacional rural do país, do estado de Santa Catarina e município de Rio do Sul, enfatizando no caso deste, aspectos de sua a formação sócioespacial.

Tal resgate se fez necessário para que dispuséssemos dos subsídios necessários para realizarmos a análise das propostas educacionais voltadas ao meio rural riosulense, para que realmente possamos entender a que realmente estas se propõem.

Assim, analisar-se-á tanto acerca do desaparecimento da educação fundamental nas comunidades rurais de Rio do Sul, quanto em relação especificamente a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, no que se refere ao sistema escola-fazenda e sistema de competências.

Serão ainda analisadas as propostas educacionais do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da EPAGRI, da CFRRS, bem como do setor não-formal, como as ações da CRAVIL e AFUBRA.

### **5.1 A Educação Fundamental no Meio Rural de Rio do Sul**

Como já apontamos no capítulo quatro deste trabalho, a educação fundamental no meio rural de Rio do Sul, passou, desde o início da década de 1990 por dois processos que acabaram por causar o fechamento das escolas isoladas, que foram a municipalização e a descentralização.

Rio do Sul, a exemplo do restante do país, teve o início de seu processo de implantação da educação formal através de pequenas escolas situadas no meio rural (haja vista também, que naquele momento não havia distinção entre espaço rural e urbano).

Aqui também, o processo foi marcado pelo descaso do governo, que mesmo após a chegada dos imigrantes europeus, não teve interesse em oferecer a eles

instituições de ensino. Esse descaso levou à iniciativas particulares, pela vontade do imigrante que construiu suas próprias escolas.

De saída esse fato revela, o descaso com a educação e ainda mais o descaso com a população rural (leia-se educação rural), pois esta tinha um papel a cumprir e neste não se via (ainda) a necessidade da escolarização.

Na realidade esse descaso com a educação no meio rural não era um fato isolado, acontecido apenas em Rio do Sul ou no estado de Santa Catarina, mas em todo o país. Foi apenas a partir das décadas de 1910 e 1920, com a preocupação com o êxodo rural que se acentuava, que se começa a perceber a importância da escola no meio rural como uma ferramenta de fixação do homem.

A partir desta percepção, iniciaram soluções para esta problemática e assim surge o movimento do Ruralismo Pedagógico, que concomitante a reforma Orestes Guimarães que ocorreu especificamente no estado de Santa Catarina, onde ambas tiveram como primeira medida a construção de um grande número de escolas no meio rural.

Rio do Sul, sendo um município essencialmente agrícola, já começa a sentir o reflexo destas políticas, pois como se pôde observar anteriormente, no ano de 1911 acontece a construção da primeira escola pública no município e a partir desta seguiram-se muitas, tanto que três décadas depois, em 1940 o município contava com 104 escolas, sendo entre elas 62 públicas.

Com o advento do Estado Novo (1937), diante do movimento de nacionalização, acontece uma reviravolta na educação de Rio do Sul, onde a quase totalidade das escolas particulares foi fechada. Isto ocorreu porque não se poderiam mais ministrar aulas em outras línguas que não o Português e também não mais poderiam utilizar-se materiais didáticos em outras línguas.

Como estas escolas eram administradas pelas “sociedades escolares”, onde as aulas não só eram ministradas em alemão, como também a própria cultura germânica era incentivada, estas acabaram sendo fechadas, pois nem sequer houve tempo e condições para uma adaptação.

Neste processo 37 escolas encerraram suas atividades, uma apenas permanecendo aberta por haver-se adequado-se à novas normas estabelecidas.

Com isso mais de 1600 alunos acabaram sem ter onde estudar, inclusive por um longo período.

As escolas particulares que antes foram “incentivadas” (até mesmo porque diminuía os gastos governamentais), agora não mais serviam. Mas o pior de tudo foi que o governo sequer preocupou-se com a situação destes alunos que ficaram sem ter onde estudar. Para ele era mais “preocupante” que aprendessem valores contrários aos seus do que ficassem sem escola.

A partir da década de 1940, as escolas particulares que foram fechadas passaram a ser substituídas pelas escolas públicas, mas os pais destas crianças relutavam em enviar seus filhos a estas escolas (não se sabe se a distância era longa ou até mesmo, se haviam escolas para todos), mas, com certeza, o motivo maior foi o medo da retaliação sofrida por parte do governo e da população local em relação aos descendentes de alemães e italianos do município.

Muitas vezes as pessoas eram presas por falarem em alemão ou quando eram denunciados por estarem escutando no rádio programas da Alemanha, e até mesmo sofriam agressões físicas, como beber óleo diesel para “purificar-se”.

Quanto à realidade das escolas presentes no meio rural riosulense não diferenciavam-se em nada daquelas no restante do estado ou país. Tínhamos a presença de escolas multisseriadas, onde apenas um professor lecionava, sendo este, geralmente, um dos alunos mais velho, mais precisamente uma aluna, a que mostrasse maior “facilidade para aprender” e que estivesse disposta a ser a professora, lecionando até casar-se, quando passava a tarefa para outra.

Quanto ao currículo ministrado, este nada tinha de diferente do currículo urbano, que se repetia em todas as escolas do país, ou seja, padronizado, constando de “núcleo comum” (Estudos Sociais, Matemática, Comunicação e Expressão, Educação Moral e Cívica). Nem sequer cogitava-se em oferecer um currículo diferenciado aos alunos do meio rural.

Desde o surgimento de nossas escolas “isoladas”, até o encerramento das atividades de todas elas, o processo educativo oferecido sempre replicou os conteúdos urbanos e até mesmo os projetos, que lhes eram enviados. Estes não eram questionados ou adaptados.

Não foi possível conhecer a realidade pedagógica das escolas isoladas em virtude de seu fechamento, muito antes da minha chegada ao município de Rio do Sul em Rio do Sul, como também pela falta de documentação oficial sobre o tema.

No entanto, preciosas informações foram obtidas através de entrevistas. Dentre elas a de duas “professoras” que lecionaram em escolas isoladas, uma delas na década de 1970 e outra na de 1980 e ainda de conversas com professoras que atualmente lecionam nas escolas “nucleadas”, antigas escolas isoladas, que, apesar de estarem inseridas no meio urbano ainda atendem a uma grande maioria de alunos de origem rural.

Assim as colocações feitas a partir dos depoimentos daqueles “professores” nos remetem ao fato de que as escolas isoladas sequer estavam inseridas na realidade educacional do município, elas eram escolas “quase esquecidas”. E um dos fatores que revelavam esta realidade era o escasso contato com a administração municipal (e muito menos com a estadual), o número de visitas às escolas se resumia a uma ou duas vezes ao ano, apenas para a entrega do material didático ou a merenda, e isto se a professora não fazia este papel.

Não havia uma hierarquização no seu funcionamento, as professoras eram ao mesmo tempo docentes, faxineiras, merendeiras e diretoras. A falta de pessoal no quadro impedia, por exemplo, a busca de recursos materiais para melhorar as condições de trabalho. Devido à dificuldade de locomoção e a distância até a sede da prefeitura ou secretaria de educação, era muito comum os professores se ausentarem um ou dois dias, tendo os alunos que serem dispensados. Esta situação era um dos fatores que também levava o professor a se “acomodar” às condições existentes. Isso também pela dificuldade de locomoção da escola até a sede da prefeitura.

Quanto ao professor, tínhamos, na realidade, pessoas despreparadas, que resumia suas atividades de “professor” ao repasse de conhecimento, da mesma forma como havia aprendido. E a forma como estes conteúdos eram repassados, levava muitas vezes havia à dificuldade de apreensão do conhecimento, pois o aluno, que viria a ser o futuro professor, vivia em uma realidade completamente diferente daquela que lhe era repassada, daí muitas vezes a incompreensão destes conhecimentos.

Também não se falava em práticas pedagógicas, domínio de conteúdos, nem de métodos de ensino-aprendizagem. Porém não podemos culpá-los por esta realidade, pois a verdadeira culpa era do Estado que não se interessava em oferecer uma educação de qualidade a esta população. Era a própria comunidade que gerava a solução, pois se não fosse assim, sequer haveria escola em funcionamento.

E ainda, o professor se via diante da tarefa de repassar um conhecimento que muitas vezes nem mesmo ele entendia completamente, tentando da melhor forma possível que fossem assimilados pelos alunos. A partir do momento em que não lhes davam condições de formação, aprimoramento e mesmo de trabalho, muitas vezes ignorava o que deveria ser lecionado e repassava os mesmos, através dos mesmos processos de aprendizagem com os quais ele foi “formado”.

O que acontecia também é que a cada material didático recebido, o professor, muitas vezes, tinha dificuldade de entendê-lo e acabava “interpretando-o” à sua maneira, de acordo com sua experiência anterior, o que gerava a sucessão de deficiências.

Talvez estejamos diante de um ponto crucial da educação no meio rural, não podemos propor novas reformas, ações, etc., sem antes pensar na qualificação e na melhoria de condições de trabalho do professor rural.

Em Rio do Sul, o que se viu ao longo dos anos, de acordo com os depoimentos, foi que as únicas intervenções pelas quais a escola no meio rural passou, ou melhor dizendo, as únicas tentativas para se “aprimorar” as escolas isoladas, foram dirigidas no sentido de melhorar a sua infra-estrutura e demais materiais. Não se buscou o mais importante, como por exemplo, a modificação ou adaptação dos currículos. O interesse único era fornecer as mínimas condições necessárias para que o aluno conseguisse aprender a ler, escrever e contar.

Apesar da clara situação de abandono, o fato não gerava a crítica por parte da comunidade rural. As reuniões de pais resumiam-se a críticas ou elogios às crianças, ao repasse da responsabilidade pelo fracasso escolar à família ou para solicitar-lhes ajuda material, mais uma revelação clara do descaso com a educação nas comunidades rurais, mas isso nem chegava a ser questionado.

Também não se levava em conta (e ainda não se leva) de que antes de mais nada o aluno da escola rural era um trabalhador (e que ainda é), pois no passado e ainda hoje é prática comum as crianças, antes ou depois do período letivo, ajudarem seus pais nos serviços da roça, premissa para que seja possível a reprodução familiar. Mesmo diante desta realidade, o calendário escolar, o tempo horas/aulas diárias, os conteúdos curriculares, o padrão de disciplinamento nunca tiveram um diferencial.

As crianças e jovens do mundo rural são muito diferentes das do meio urbano, elas acabam entrando no “mundo adulto” muito antes do que as demais, pois a sua realidade requer que ele assuma muito mais cedo certas responsabilidades.

E o que ocorre muitas vezes, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, é uma infantilização do aluno<sup>88</sup>, que em casa, com 13 ou 14 anos praticamente ajuda a sustentar a família, resolve problemas como tomar decisões de compra e venda de sua produção e demais insumos, entre outros, quando chega à escola precisa enquadrar-se a um esquema escolar que lhe é muito distante da sua realidade.

E quando começa a ocorrer o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem, a culpa é sua, pela sua “falta de vontade de estudar” ou pela sua “ignorância para assuntos científicos”.

O saber transmitido nas escolas rurais continua se resumindo ao repasse de produções culturais, relações sociais, econômicas e políticas do mundo urbano, e continua ocorrendo o mais grave dos problemas da escola rural, que é a negação dos saberes do agricultor, situação agravada pelo repasse de conteúdos que não os auxiliam na compreensão dos seus processos cotidianos.

Para eles estes conteúdos resumem-se muitas vezes a informações aleatórias transmitidas de forma desarticulada. Na realidade, o que lhe estão inculcando é que ao homem comum só resta se conformar com a ordem estabelecida e isso se agrava quando os conteúdos não os auxiliam na compreensão dos seus processos cotidianos.

---

<sup>88</sup> Por infantilização do aluno entende-se aqui a situação em que, muitas vezes, a prática escolar privilegia uma contradição, pois sujeita-o a condicionamentos incompatíveis com a sua realidade.

Quanto a prática pedagógica, esta se resumia e resume-se a uma repetição de procedimentos. A curiosidade, a inquietação, as experiências vividas no cotidiano não eram e não são nem sequer cogitadas para serem o palco dos temas do aprendizado. Parece querer-se negar a condição de agricultor. E nas escolas urbanas que hoje recebem as crianças vindas do meio rural, este mundo nem sequer é lembrado.

O que se vê na realidade, é que as crianças filhos de agricultores, quando entram na escola e a porta se fecha atrás de si, querem esquecer que vieram deste mundo, para eles isto é uma vergonha.

Quando nos preocupamos apenas com as carências, acabamos nos esquecendo de fazer uma análise mais profunda na educação e nas escolas no meio rural. Acaba-se por esquecer de discutir o papel que a educação vem exercendo no meio rural. Não se discute o modelo de desenvolvimento que direcionaram essa educação e essa escola. Não se questionam os porquês, os fins, apenas os meios, o como.

Mais recentemente, no período anterior à nucleação das escolas rurais (1997) a realidade era um pouco diferente, a maioria dos professores tinha certa formação, através de diferentes cursos oferecidos pelo governo municipal. Este professor não era mais o antigo aluno da escola, mas um professor formado no meio urbano, mas que não recebia nenhuma formação especial para trabalhar em uma escola rural.

Na realidade a escola rural era uma das etapas a ser “superada” dentro da carreira do magistério. Diz-se isso porque quem estava em início de carreira, na maior parte das vezes iniciava sua vida profissional em uma escola isolada e a grande meta era ser transferido para uma escola urbana. Como foi dito, era quase um “castigo”. A escola isolada, na realidade era considerada, quase um problema para todos.

Mas o “problema” parecia estar com os dias contados. Na década de 1990 começou-se a ouvir falar da descentralização e municipalização da educação fundamental, que nada mais foi do que uma reforma política nascida da crítica do excessivo centralismo do Ministério da Educação e das Secretarias de Estaduais de Educação.

O discurso na realidade é mais antigo, houve duas leis que deram expressão formal a essa política a Lei 5.540/71 e a Lei 6.692/71, que propuseram, sobretudo esta última, a descentralização do sistema de ensino, e prescreve explicitamente no seu artigo 58, que os municípios deveriam assumir a gestão do ensino fundamental.

Estes eram discursos que vinham do centro e no interesse do centro. Havíamos passado por um momento em que o modelo econômico (de perfil conservador) tinha exigido a concentração de recursos nas mãos da União, criando uma estrutura tributária perversa, no qual o município era o mais prejudicado. E esta situação precisava ser modificada.

Assim, previu-se que o município assumisse o principal encargo da educação: a escolaridade obrigatória, que deveria ser garantida a todos, sendo dele a responsabilidade de gerir a tarefa educacional mais gigantesca e onerosa. Colocá-la sob a responsabilidade do “primo pobre” da Federação, foi o mesmo que continuar tratando com descaso a educação popular.

O discurso do governo “vinha de encontro” aos anseios dos educadores que pensavam que com a descentralização haveria a possibilidade de uma educação mais condizente com a realidade, mas as intenções do governo federal eram outras. O Estado, já imbuído de uma política neoliberal, passaria a delegar aos municípios outras atribuições, não só a educação.

A pergunta que ficou foi: o dito fortalecimento do poder local trouxe o processo de democratização da sociedade? A municipalização do ensino significou uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino fundamental público e principalmente, o ensino rural? Apesar da descentralização administrativa e de poder político, serem premissas básicas para a democratização governamental, isso necessariamente não aconteceu.

Com o discurso de “atender a uma reivindicação da população de melhores condições de educação”, iniciou-se a municipalização, onde as escolas estaduais do meio rural passaram a ser geridas pelo governo municipal. Isso foi excelente sim, mas para o governo estadual, já que diminuiria seus gastos com transporte, manutenção das escolas e pagamento de professores.

O posterior decreto 2.344/97, ou o chamado Fundef, foi a pá de cal no ensino fundamental rural em Rio do Sul. Como foi comentado anteriormente, com o

decreto, a manutenção das escolas rurais passou a ser considerada **economicamente inviável**.

Em Rio do Sul, como já foi abordado no capítulo IV, o processo de nucleação foi controverso e gerou muita polêmica, porque, na realidade ele era contrário à vontade da população rural. Realmente a população rural solicitou melhorias das condições de ensino no seu meio, mas não esperava que estas fossem na forma da descentralização.

Apesar de sabermos que as escolas no meio rural em nada acrescentaram em relação à valorização do agricultor como ator social, ou ao estilo de vida rural. Apesar de serem escolas desprovidas de muitos recursos, ainda assim, os pais preferiam ver seus filhos nestas escolas, próximos a si, pelo menos no vivendo na realidade rural.

O governo municipal em momento algum se preocupou em avaliar os impactos sociais do processo de nucleação, o que revela claramente o descaso com o homem rural e com o mundo rural. E este descaso advém da preocupação exclusiva com a realidade econômica.

A eliminação das escolas isoladas em detrimento da criação das escolas “núcleo” prejudicou ainda mais a qualidade já deficiente do ensino oferecido ao jovem rural. As crianças urbanas ao entrarem na escola se ressocializam, sem que haja uma ruptura com as práticas culturais que trazem de casa, já as crianças rurais, ao contrário, estas acabam por ressocializar-se rompendo com o seu contexto de origem.

Na escola urbana a criança do meio rural, apesar da ampliação do meio técnico-científico-informacional neste meio, ainda tende a se sentir discriminada, ser a “estranha” em um ambiente que não conhece, situação esta, que necessariamente pesa no seu processo de ensino-aprendizagem.

Agora, além da velha problemática do conteúdo idêntico ao urbano, temos uma educação distanciada da realidade rural e a utilização do sistema de transporte, que tem sido alvo de constantes críticas por parte dos pais, que diante de notícias como “Acidente com ônibus escolar mata 17 no sul”. In: *Folha de São Paulo*. 23/09/2004. São Paulo/SP. Folha Cotidiano, p. C1., ficam receosos em enviar seus filhos à estas escolas.

Porém, nos encontramos diante de uma revalorização, de um resgate da educação no meio rural, então por que estaria então Rio do Sul na contramão da realidade? Há uma série de propostas e programas voltados à valorização da educação rural e Rio do Sul alheio a tudo isso?

Cabe lembrar que esta situação não atem-se apenas ao município em estudo. As principais políticas e diretrizes voltadas à educação no meio rural não chegaram a maior parte dos municípios brasileiros. E ainda que, na grande maioria dos municípios em que existem ações em andamento, estas são fomentadas por movimentos sociais, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

E não há movimentos sociais voltados à terra em Rio do Sul.

Como exemplos de mobilizações a nível nacional e estadual temos: a) os mais variados encontros de movimentos e organizações sociais por uma educação no campo; b) a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag, que já colocou em sua agenda como dimensão de prioridades a questão da educação rural; c) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera que vem há tempos desenvolvendo experiências e processos de uma educação adequada à realidade dos assentamentos de reforma agrária; d) as permanentes discussões do Conselho Nacional de Educação e Educação no Campo, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, entre tantos outros.

Apesar deste quadro de políticas públicas incentivando a educação no meio rural, o governo municipal nem sequer cogita a reabertura das escolas isoladas e muito menos há qualquer plano educacional de valorização da educação rural, mesmo que esse pudesse acontecer nas escolas que recebem os alunos vindo do interior.

Quando fomos pesquisar os motivos deste quadro, entender o porque do “descarte” da educação no meio rural no município, me deparei com os novos direcionamentos do meio rural riosulense.

Em conversas com diversos órgãos municipais<sup>89</sup>, o que nos foi relatado é que o mais provável é que o espaço rural do município, com a realidade que apresenta hoje, venha a transmutar-se.

As manutenção das práticas agropecuárias não é mais o seu foco principal. O que se supõe que possam surgir duas novas e fortes realidades (concomitantes às atividades agropecuárias) e que já se apresentam: a destinação de grandes áreas para o florestamento com as espécies pinus e eucalipto e o outro, a transformação das pequenas propriedades em espaços de lazer para os finais de semana.

O que se supões é que o meio rural do município será um espaço de um certo vazio demográfico, pois estas duas práticas nos remetem a um descarte da população rural. Ele continuará ali, mas repaginado.

Não se sabe se estas tendências irão mesmo se concretizar, mas o que se vê hoje no município, é um mundo rural ocupado de um lado, por alguns agricultores um pouco mais capitalizados e de outro, a grande maioria, que vem conseguido apenas, literalmente, sobreviver. O próprio fumo, que é considerado o carro-chefe da economia rural do município, começa a enfrentar problemas, gerados principalmente pelos baixos preços de comercialização. Os demais principais produtos, arroz e milho, ficam sujeitos às variações de mercado e parece que nunca se viveu uma realidade tão dura quanto à produção agrícola como agora. O desânimo é generalizado.

Isso pode ser comprovado quando se observa o desaparecimento das atividades agropecuárias, transformando o meio rural riosulense em um local para onde as pessoas continuam morando por ser mais economicamente viável.

Assim, diante deste quadro, o poder municipal não vê mais o meio rural riosulense como um espaço “de vida”, “de pessoas”, portanto não há a necessidade de resgatar a educação neste meio. O que se vê hoje é uma realidade onde as escolas rurais, foram abandonadas, depredadas, e estão praticamente irrecuperáveis. Parece-me que a educação rural em Rio do Sul é algo que não mais pode ser pensado.

---

<sup>89</sup> Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Agricultura e Secretaria Municipal de Planejamento.

Não sabemos o futuro do rural em Rio do Sul, mas o que se percebe concretamente é que todo este quadro reflete uma política econômica que desvaloriza as práticas primárias em detrimento às atividades secundárias e terciárias. Esta ideologia, aliada à ausência de uma política agrícola direcionada aos interesses dos agricultores familiares, faz com que os agricultores e seus filhos não dêem mais importância às iniciativas de valorização do meio rural, e, conseqüentemente, como também da educação rural. Não há mais entre os agricultores de Rio do Sul o desejo da reabertura das escolas.

Na realidade, o fechamento das escolas no meio rural nos revela o interesse do governo municipal em estimular o agronegócio, considerando o agricultor familiar como um entrave. A análise de Arroyo (2004, p. 95) aponta nessa direção.

A política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o traslado, deslocamento da infância, adolescente e juventude de seu contexto social e cultural são uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas quando inspiradas nas demandas da modernização da agricultura e na expansão do agronegócio.

Os encerramentos das atividades das escolas no meio rural nos remetem a uma crise generalizada no meio rural, a desertificação, ao envelhecimento, as assimetrias que vêm se agravando, o abandono social das populações rurais.

## **5.2 A Proposta Educacional da Escola Agrotécnica Dentro do Sistema Escola-Fazenda e o Sistema de Competências**

O que se pretende é, através da análise das práticas pedagógicas do sistema escola-fazenda e sistema de competências revelar qual o real direcionamento da educação oferecida pela EAFRS.

A EAFRS chega ao município de Rio do Sul, refletindo claramente as novas políticas voltadas para o meio rural brasileiro. Devemos lembrar que a escola foi uma reivindicação de parte da população do Alto Vale do Itajaí, quando, no início da década de 1970, detectou-se forte êxodo rural na região.

As políticas públicas daquele momento estavam direcionadas em outro sentido: o incentivo ao agronegócio e aos os complexos agroindustriais. A

valorização da agricultura familiar não constava dos planos governamentais e, portanto, não se cogitava a construção de uma escola para se evitar o êxodo rural.

No entanto, a partir da década de 1990, quando as políticas públicas voltaram-se para a valorização da agricultura familiar, a educação no meio rural também passa a ser privilegiada, portanto, neste momento, uma escola agrotécnica se fazia necessária na região, com o discurso de valorizar a produção familiar, oferecer melhores condições de vida e evitar a saída do homem do meio rural.

Porém, como veremos mais adiante, ela já nasce imbuída, dos novos intuitos preconizados pelos órgãos internacionais que patrocinavam a produção de alimentos e a preservação dos recursos naturais, porém não através da valorização da agricultura familiar.

Para atingirem-se estes objetivos, inicia-se a construção de mais uma escola, exaltando-se a sua essencial importância para a melhoria da situação agrícola de toda a região, como se sobre ela estivesse todo o peso da solução dos problemas estruturais da agricultura do Alto Vale do Itajaí, que refletiam anos de problemas, anos de exclusão.

Apesar de que a escola tenha surgido para atender às formas de produção da agricultura familiar, esta simplesmente replicou o sistema de funcionamento de outras escolas agrotécnicas do país, um sistema que em nada tinha haver com a realidade local, pois como já abordamos no capítulo IV, fortemente voltado para o agronegócio e para uma agricultura moderna, que em nada tem a ver com a complexidade do quadro agrícola regional, dominado pela pequena propriedade e produção descapitalizada.

Quando tentamos, através de contatos com alguns dos atores envolvidos no processo de implantação da escola, saber o porquê da escolha do sistema escola-fazenda, nos foi dito que, não foi dada a chance para a comunidade discutir esta premissa e nem se sabia ao certo como funcionava uma escola agrotécnica, ou o que era o próprio sistema escola-fazenda. A escola veio “empacotada”, já estruturada por decisões de instâncias superiores.

Talvez a comunidade riosulense realmente não estivesse ciente do modelo pedagógico chamado escola-fazenda e quais seus reais objetivos e muito menos conscientes de suas conseqüências. Ou talvez nem sequer houvessem outros

modelos concebidos para o funcionamento de escolas agrotécnicas. Ou talvez ainda, porque na realidade, a intenção do governo federal não era a de realmente fixar o homem ao meio rural. Até o momento não encontramos respostas para esta pergunta.

O que se sabe é que o sistema escola-fazenda é um modelo descolado da realidade agrícola e não só do município de Rio do Sul, mas de todo o Alto Vale do Itajaí, de onde provém a maior parte de seu público alvo.

Desde o início de suas atividades já havia a consciência (velada) por parte da direção e do corpo docente de que a escola não atenderia à realidade local, e como se comprovou mais tarde, ela funcionou como uma das ferramentas para a o êxodo rural, mas isso nem sequer é discutido. Continua-se a replicar o sistema ainda hoje, até porque, o que se fazer com toda a estrutura construída?

Apesar de a EAFRS ter sido implementada em meio a um turbilhão de mudanças direcionadas às políticas educacionais e a uma reformulação do papel do ensino profissionalizante, como veremos mais adiante, o modelo de funcionamento da escola, (escola-fazenda) ainda reflete, como nos diz Xavier (1994), as idéias impregnadas por características do planejamento consubstanciado pelas idéias de intervenção, controle e racionalização, características do período entre 1960 e 1970.

Segundo esta autora, “no campo da educação, essa tendência vai se expressar no **tecnicismo** (onde o planejamento educacional surge como prioridade na realização da competência - meios adequados para se atingirem os fins) e na educação **compensatória**, que vai se apresentar como alternativa política adequada para resolver o problema do nosso atraso cultural” (XAVIER, 1994, p. 227).

O modelo pedagógico adotado na escola, apesar de objetivar a permanência do jovem no meio rural, acaba por formá-lo dentro dos princípios do taylorismo/fordismo, um modelo que surge nos Estados Unidos no início do século XX, no qual o trabalho era baseado no parcelamento e na divisão dos atos de planejar e executar tarefas, ao contrário da realidade local, onde o aluno, em sua propriedade necessita conhecer todas as fases da produção.

É formado um profissional que deva ser um agente de produção, que atenda

aos objetivos do desenvolvimento econômico do país. Quanto ao técnico agrícola, seu papel é o de ser um prestador de serviços de nível intermediário. O que se prima em sua formação é que conheça os procedimentos, para que possa atingir a meta de maior produtividade e/ou produção através da intensificação da exploração de seu trabalho ou daqueles que trabalhem consigo diretamente na produção.

Isso reflete a caracterização funcional do Técnico em Agropecuária, assim definida na década de 1970 no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores (BRASIL. MEC/DEM, 1973).

Na realidade, o sistema escola-fazenda ainda é visto como a estrutura capaz de pôr em prática a preparação de um profissional para atuar no setor primário da economia.

Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins (ibid).

A filosofia do sistema se firma em premissas pedagógicas econômicas. Na análise de Albuquerque (1984), o sistema escola-fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial. A autora destaca (p.133) que:

O 'aprender para fazer e fazer para aprender' se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a seqüência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão.

E assim, estamos diante de uma escola que atende alunos que vêm de uma realidade onde a sua produção de suínos resume-se a três ou quatro porcos criados em um “chiqueiro” e, ao chegar à escola deparam-se com uma granja de suínos com 200 porcos ou mais, onde o manejo lhe é totalmente desconhecido, e é claro, não pode ser aplicado em sua realidade. Ou quando sua produção de feijão resume-se a um hectare ou menos, onde ainda ara o solo com a ajuda de animais e na escola se vê diante de uma prática de um plantio em grande escala com a utilização de diversos implementos agrícolas.

Ainda é muito comum ele não ter acesso a todos os momentos do processo produtivo, como por exemplo, no que se refere à produção de árvores frutíferas. Em função do calendário escolar, que mantém o período de recesso escolar atrelado ao modelo urbano, dependendo da espécie, ele não aprende na prática os procedimentos de poda, ou de colheita, pois está em época de férias.

Quero deixar claro, mais uma vez, que não se pode colocar todo o peso da série de problemas pelos quais passa o meio rural da região do Alto Vale do Itajaí, em função das práticas pedagógicas da EAFRS, porém, esta nem sequer oferece as ferramentas básicas para que o jovem agricultor consiga melhores condições de vida no meio rural.

O que a escola oferece são duas opções: para os mais capitalizados, colocar em ação o seu “empreendedorismo” e poder ampliar o seu negócio, aplicando o que lhe foi repassado, e para os demais a saída, na busca de locais onde possa aplicar o que foi aprendido e fazer jus ao seu título de técnico em agropecuária.

Essa realidade pode ser comprovada pela tabela número 6 presente no capítulo IV. No ano de 2003 42,85% dos alunos fizeram seus estágios em complexos agroindustriais, visando, é claro o emprego nestes, pois é prática muito comum entre os alunos procurar realizar seus estágios em empresas que ofereçam a promessa de contratação.

Concomitante à problemática da escola-fazenda, houve por parte da EAFRS a adoção do processo pedagógico denominado sistema de competências, que

apesar de ainda não termos condições de avaliar suas conseqüências, este se revela mais uma das imposições à educação.

No ano de 2000, a escola transformou seu currículo, adaptando-o ao sistema de competências. Esta “adoção” pode ser comparada ao processo de nucleação das escolas municipais, onde diversas reuniões foram realizadas, mas tudo já estava decidido. Apesar do MEC propor que houvesse um debate a respeito de sua adoção ou não, não houve na época possibilidade de negativa.

O início da discussão sobre uma reformulação dos procedimentos pedagógicos da educação profissional, e conseqüentemente com reflexos na EAFRS, deu-se em virtude da detecção de que a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção, onde na realidade, como destaca o parecer da CEB 16/99 “com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

O profissional que era “treinado” para executar tarefas não era preparado para planejá-las. Porém a partir da década de 1980, entrava em ebulição um novo cenário econômico e produtivo, o que gerou novas estruturas no mundo do trabalho e concomitante a este quadro, está o desenvolvimento e a disseminação de novas tecnologias, agregadas a produção e a prestação de serviços.

Isso reflete o processo onde a tecnologia, a informática e a eletrônica constituem o novo patamar técnico da produção e do consumo. A sociedade moderna passa a ser dominada pelo conhecimento alicerçado aos novos modelos que permeia a racionalidade das relações de produção e dos processos de trabalho.

Estas novas mudanças acabaram por afetar diretamente as formas de contratos sociais de trabalho, que passaram a valorizar a qualificação do trabalhador. A partir daí surge o discurso de que as empresas, diante das alterações organizacionais, exigiriam um trabalhador com níveis de educação e qualificação mais elevados (RAMOS, 2001).

Deste modo, passam a acontecer discussões a nível internacional sobre as novas qualificações necessárias para o mundo do trabalho e dentre elas destaca-se a orientação do conceito de “competências”, conceito este que tem sido a base para

a reformulação dos novos currículos do ensino médio em nosso país, atrelado à definição do relatório da UNESCO (1997) sobre o conceito pedagógico direcionador das práticas educativas nas escolas de ensino médio e também profissionalizante<sup>90</sup>.

Basicamente as novas regras estão voltadas para a superação dos limites da ocupação/profissão que havia sido imposta para os trabalhadores na lógica da divisão do trabalho capitalista.

Estas transformações iniciam-se na década de 1990, com a promulgação da nova LDBEN (Lei 9.394/96), principalmente no que se refere à educação profissional. Para isso o governo lança mão de um discurso enaltecendo as virtudes do mercado, alegando que deveriam haver “ajustes estruturais”, de “adequação à modernização”, de um sistema educacional “moderno e flexível”, e de um profissional que precisa ser “empregável” (LIMA FILHO, 2003).

Estes “ajustes”, no entanto, não refletem apenas interesses nacionais, são também interesses de organismos financeiros internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial. Foram eles que investiram e ainda incentivam as reformas educacionais e desta forma vêm conseguido concretizar seus objetivos através do direcionamento de políticas educacionais.

Isto pode ser observado quando analisamos algumas das recomendações apresentadas em um documento produzido pelo Banco Mundial no ano de 1995 e denominado *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*.

Kuenzer (1997, p. 69) destaca alguns pontos deste documento:

- a) investir prioritariamente no ensino fundamental, cuja taxa de rentabilidade dos investimentos com relação à redução da pobreza é mais alta;
- b) fomentar maior diferenciação das instituições (através do desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam cursos pós-médios) para atender mais flexivelmente às necessidades do mercado. Neste aspecto, o Banco Mundial destaca que o “custo mais baixo” que pode ser obtido pela separação entre educação acadêmica e profissional é atrativo para o setor privado e permite redução dos investimentos do Estado nos níveis superior e médio;

---

<sup>90</sup> No relatório da UNESCO fica claro que, o sistema de competência baseia-se no espírito de iniciativa, flexibilidade, polivalência, capacidade de comunicar, de trabalhar em grupo, criatividade, espírito crítico, auto-controle, capacidade de adaptação e mudança, de tomada de decisões, de negociação e de gestão de conflitos, de gestão do tempo, de perseverança

- c) diversificar o financiamento das instituições estatais e adotar incentivos para o seu desempenho;
- d) fomentar a oferta privada de educação para complementar a ação do Estado, controlando desta forma os custos resultantes do aumento das matrículas nos estabelecimentos públicos;
- e) melhorar a equidade mediante subsídios diretos à população empobrecida, pois tal investimento “permite que os pobres tenham as mesmas chances que os ricos”;
- f) vincular a cessão de recursos a critérios de desempenho, dirigindo mais recursos para as instituições públicas e privadas que demonstrarem melhor desempenho nas avaliações externas.

Ainda de acordo com o autor, a preocupação do Banco Mundial com a função das escolas agrotécnicas pode ser verificada através da manifestação de Cláudio de Moura Castro, um dos consultores deste Banco no Brasil:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular (...) Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para a Engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica”( KUENZER,1997, p. 59).

Segundo LIMA FILHO (2003, p. 43), os acordos firmados entre este organismo financeiro e o governo brasileiro refletiam a preocupação com um redirecionamento do ensino profissionalizante:

O programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos.

Através destas colocações percebe-se que a meta governamental para a educação em nosso país, e ainda mais para a educação profissionalizante, apesar de todo o discurso, continua sendo atender as necessidades do mercado, só que agora diante da preocupação de se formar um novo profissional. O próprio Parecer

da CEB nos esclarece, destacando que uma “educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

Para adequar-se a esta nova realidade onde as empresas estão “carregadas” de novas tecnologias, onde a informação e o conhecimento de um panorama geral da realidade são necessários, a EAFRS aumentou o nível de exigência dos níveis de qualidade voltado ao ensino propedêutico, que até então, esteve relegado a um segundo plano.

Além disso, passou a apresentar em seu currículo, disciplinas como Informática, Iniciação Científica e Oratória, que recebe o nome de Artes.

Fica claro que essas medidas são o reflexo da adequação da instituição às novas demandas do capital produtivo e aos interesses dos governantes que exercem a hegemonia política.

Para Cunha (1997) estas sucessivas reformas propostas e implantadas pelo governo à educação profissional são na realidade um

(...) experimentalismo pedagógico” e uma administração da educação do tipo “zig-zag” que, consiste em “oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a sua idéia 'salvadora' para a crise da educação, o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades (CUNHA, 1997, p. 1, grifo do autor).

O currículo por competências foi implantado na escola a partir das orientações do Decreto 2208 de 7 de abril de 1997. Segundo Lopes (2001 p. ) este é um currículo regulativo capaz de direcionar o processo de recontextualização do discurso pedagógico, pois está sintonizado com os interesses do mercado e dos processos produtivos nas perspectivas cognitivo-construtivistas, do eficientismo e das classificações científicas de desempenho e de comportamento submetidos a um paradigma pós-fordista da organização produtiva.

A ênfase é dada ao desempenho e á eficiência social e individual, tendo a educação sido apresentada como central, conferindo-se uma “supervalorização” à formação, à capacitação qualificação ou requalificação dos trabalhadores.

O discurso ideológico das competências responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou seu fracasso, entendendo-se que isto estaria relacionado diretamente à incapacidade de adquirir às competências exigidas pelo mercado.

Segundo o Parecer nº 16, publicado em 1999, pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) a LDBEN reservou um espaço privilegiado para a educação profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial.

Em seu artigo 39, a LDBEN determina que a educação profissional deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia".

Segue em seu artigo 40 estabelecendo que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho".

Os artigos 41 e 42 abordam a possibilidade de reconhecimento de conhecimentos adquiridos na educação profissional ou no trabalho, e do oferecimento de cursos especiais (além dos cursos regulares) abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais, respectivamente (BRASIL. Lei nº 9.394/96).

Através da Resolução nº 4, publicada em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) (CNE/CEB), são instituídas as DCNEPNT - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Estas diretrizes apontam que a educação profissional tem como meta principal garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

A resolução nº 4/99 nos detalha mais especificamente dois termos que acabam por nortear todo o modelo de trabalho da educação profissionalizante, e não seria diferente na EAFRS: o de competência profissional<sup>91</sup> e o de módulo

---

<sup>91</sup> Seu artigo 6º estabelece o que seria competência profissional: "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e

profissionalizante.

No do ensino profissionalizante voltado para a área da agropecuária, que é uma das realidades da EAFRS, as competências foram ajustadas conforme o Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985, que regulamentou a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício profissional do técnico industrial e do técnico agrícola de nível médio.

Em tempos de reestruturação do mercado e do trabalho, se faz necessário um técnico com “uma escolaridade básica sólida quanto uma formação profissional ampla e polivalente” (BRASIL. Parecer CEB 16/99).

No que se refere à modularização dos currículos, o Parecer afirma que esta deverá propiciar uma maior flexibilidade às instituições para que melhor possam atender às necessidades dos trabalhadores, **empresas** e sociedade. E ainda que alterações nos programas e currículos possam ser propostas sempre que estas visem aos trabalhadores o atendimento às suas necessidades pela construção de seus itinerários individuais e pela sua elevação a níveis mais altos de competência para o trabalho.

No ano de 2000, a SEMTEC, vinculada ao MEC, edita os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, definindo a Área Agropecuária da seguinte maneira:

Este segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária, e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola e armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final (BRASIL. MEC, 2000, p. 9).

O trecho do documento parece nos deixar bem claro que a meta, apesar de todo o discurso de preocupação com a agricultura familiar, que a educação profissional deve privilegiar a dinamicidade da produção agrícola e o agronegócio. Aborda uma agropecuária ligada à indústria de transformação e distribuição.

E isso também pode ser comprovado quando vemos qual é o perfil

---

eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

proposto para técnico em agropecuária, elaborado com base em levantamento realizado em diversos segmentos do setor agrícola, de modo que se chegou às seguintes atribuições e responsabilidades:

Controle de produtos acabados; registro de produção; coordenação de pessoal; distribuição de tarefas; gerenciamento de abatedouro de aves; classificação de grãos; vigilância sanitária animal e vegetal; inspeção em laticínios e frigoríficos; comercialização agrícola e assistência técnica no campo; levantamento econômico da propriedade; testes regionais de variedades; armazenamento (da chegada dos grãos à expedição); supervisão incubatório industrial; supervisão de produção de ovos férteis; gerenciamento da área administrativa da empresa; gerenciamento da produção de sementes; execução de projetos de pesquisa; vendas de máquinas; peças e implementos; regulagens de máquinas e implementos; responsabilidade por todas as fases da produção agrícola - desde o plantio até a colheita; responsabilidade pelo patrimônio e manutenção de instalações; manejo de animais. (BRASIL. MEC, 2000, p. 22).

O que se pode observar é que a estruturação curricular da escola agrotécnica, tanto na implementação do sistema escola-fazenda como a adoção do sistema de competências configura uma realidade acrítica, voltadas exclusivamente para a satisfação do mercado produtivo, sempre atendendo às determinações dos organismos internacionais.

Tudo isso envolto em um discurso que aponta para o novo, um discurso que se diz interessado em mudar os velhos paradigmas, mas que a realidade só vem a reforçá-los. O que se vê é a lógica capitalista subjugando os interesses sociais em favor de interesses das classes dominantes, mais uma vez o mercado de trabalho é o ponto direcionador das diretrizes educacionais em nosso país.

Assim apesar dos documentos oficiais exaltarem uma escola que privilegie o desenvolvimento da capacidade intelectual e a autonomia dos alunos, o que vem ocorrendo na prática, e em função de tudo o que foi elencado até aqui, é exatamente o contrário. E embora as observações que foram realizadas, baseiam-se em apenas uma das escolas agrotécnicas federais do país, tudo nos leva a pensar que ela reflita a realidade das demais.

E caberia a nós, pessoas diretamente envolvidas com o cotidiano da função intelectual, comprometidos com um real processo de transformação social, colaborar de alguma forma para o redirecionamento do ensino técnico agropecuário com o intuito de formação de um jovem cheio de uma educação integral, que lhe possibilite

uma práxis social e não meramente econômica.

### **5.3 Escola Agrotécnica, Casa Familiar Rural de Rio do Sul, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio do Sul e Epagri: A Educação Voltada à Reprodução da Extensão Rural**

Analisar-se-á aqui mais diretamente as propostas educacionais das referidas instituições, destacando que suas práticas nada mais objetivam do que a reprodução da extensão rural, ou seja, a preocupação com o oferecimento do conhecimento técnico para o aumento da produção/produtividade e que a formação cidadã do agricultor familiar é colocada em segundo plano.

A transmissão de conhecimentos técnicos e a orientação para o uso do crédito rural, conforme FONSECA (1985) foram os dois principais instrumentos utilizados pela ação educacional da extensão rural para levar os agricultores a aderirem ao processo de modernização, o que colaborou com a subjugação do trabalho do agricultor ao capital e permitiu a confirmação e a expansão das relações de exploração capitalista no campo, assim como a subordinação da sociedade rural à sociedade urbano-industrial.

O autor afirma ainda, que a extensão rural foi um instrumento capacitado para garantir que o homem rural entrasse no ritmo e na dinâmica da sociedade de mercado, passasse a produzir mais, com melhor qualidade e em menor tempo.

Porém é também é considerada como uma empresa educativa, porque (...) a extensão promove a educação. (...) seu objetivo é elevar o nível sócio-econômico da família rural, levando-lhes novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades e, acima de tudo, formando novas atitudes (CETRISUL; 1964 p. 80).

Paulo Freire em seu livro *Extensão ou Comunicação* (1992) centra sua análise no modelo de ação extensionista. Segundo o autor, o extensionista trabalha no intuito de garantir a transferência de tecnologia, sem levar em conta o saber de seu público. A extensão rural implantada no Brasil poderia ser considerada, um processo de invasão cultural, manipulação, mecanicismo, transmissão, que envolve ações no sentido de transformar o homem em objeto, negando-lhe o papel de um ser de transformação do mundo, além de negar a formação e o conhecimento autênticos e a ação e reflexão verdadeiras.

Ainda segundo o autor, neste processo não há comunicação, porque “o que caracteriza a comunicação enquanto estar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Desta forma, na comunicação não há sujeitos positivos. Os sujeitos co-intensionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 1992 p. 67).

A prática extensionista adotada no Brasil levou Freire a concluir que “parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (plena comunicação eficiente) fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos linguísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos” (1992, p.70).

Ainda segundo o autor, a educação na prática extensionista deve induzir à necessidade de uma mudança exógena, a solução de problemas deve vir “de fora”, principalmente através da transferência de tecnologia e de conhecimentos alheios à sua realidade. O público torna-se passivo, objeto receptor de informações.

Diante destas práticas, Freire (1992) vê este trabalho como uma espécie de “adestramento” técnico dos agricultores e suas famílias, que sequer se apropriam do saber mesmo porque segundo Freire (1992, p. 27) “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos”.

O processo educativo está presente em todas as definições sobre extensão rural, é encarado como meio para fazer com que a população rural “atrasada” compreenda a necessidade do progresso que passe a modernizar suas atividades. Este processo parte do princípio que “desenvolvimento” é um tipo de mudança social na qual se produziu novas idéias em um “sistema social”, (Rogers apud Fonseca, 1985) e que a via para o desenvolvimento pode se dar pela modernização, ou seja. “o processo pelo qual os indivíduos mudam de forma de vida tradicional, para um mais complexo, tecnologicamente avançado e rapidamente mutável, estilo de vida” (Rogers apud Fonseca 1985, 43).

Ainda segundo Paulo Freire, “a adoção de inovações é uma conduta que implica ação. Isto é, os indivíduos não existem no vazio. Estão comprometidos em uma situação social, atuando e orientando sua ação para algum fim” (ibid. p. 149).

Partindo daí, verifica-se porque o educador-extensionista deverá influenciar para que a ação do povo rural se movimente em uma direção desejada por ele - “educador” - e, no caso, para a adoção de processos técnicos capazes de modernizar as atividades agrícolas, aumentando a renda e propiciando seu ingresso no mercado, de forma a fazer dinâmico o processo de mudança.

Ora, esta “educação” é, antes de tudo, um processo de persuasão a partir de mecanismos muito bem elaborados. Esta educação se dá mediante uma comunicação dirigida da fonte do receptor, num fluxo unilateral, portanto, autoritário e antidialógico, numa relação sujeito/objeto, sem sequer problematizar a inovação que estará sendo introduzida a partir deste processo educativo (FREIRE, 1992).

Deve-se considerar, antes de avançar na questão, que a extensão rural se propõe como um processo de educação não-formal, extra–escolar. A sala de aula do “agente de mudanças” é o campo, a lavoura, a casa do agricultor ou qualquer ambiente adequado para a mensagem do momento. Neste processo não há currículo fixo. O conteúdo tem a ver com o objetivo central de transferir tecnologia agropecuária, gerencial e social (saúde, habitação, alimentação). Logo, a extensão rural não trabalha no sentido de transformar a realidade, senão que se empenha para reproduzir as condições de produção, ou seja, deve adestrar os produtores e suas famílias para que se adaptem as novas condições impostas pelo sistema.

Neste sentido, a base “filosófica” que orienta o trabalho, ensina que as mudanças no sentido do “desenvolvimento rural”, do aumento da renda e da conseqüente melhoria do bem estar da população rural dependem, fundamentalmente, da melhoria dos processos produtivos, capazes de aumentar a produção e produtividade do empreendimento agropecuário, bem como da maior produtividade de mão de obra empregada neste trabalho.

Ora, isto está impregnado por uma ideologia tecnicista, que no fim pretende induzir a adoção das novas idéias (máquinas, adubos, etc...) sem questionar, sequer, as bases estruturais onde elas serão empregadas. Na verdade este processo educativo extensionista não discute as relações de produção, nem a forma como estão sendo reproduzidas ou como se dá a apropriação da riqueza criada pela forma de trabalho empregado na produção agrícola.

Segundo Saviani (1982 p. 11) “se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. E é assim que se pensa no extensionismo, concorrendo este para a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista.

O extensionismo continua assegurando a reprodução de sua própria doutrina, como também da ideologia que orienta o liberalismo econômico e reproduz o modo de produção e as relações de exploração, expropriação e subordinação dos trabalhadores rurais.

Esta extensão rural movida por uma metodologia impositiva foi aos poucos suplantando os conhecimentos tradicionais dos agricultores por conhecimentos da agricultura moderna. A agricultura foi tomando novos significados e a pequena produção foi, definitivamente, sendo excluída do processo, ou alterando sua configuração.

E o processo de formação do extensionista consiste na reprodução de uma série de conhecimentos sobre ensino-aprendizagem, formação para a liderança de comunidades, adoção do crédito rural, enfim ensinar a todos os extensionistas os métodos e estratégias para que os agricultores passem a adotar inovações tecnológicas na agricultura e no lar.

Após esta breve exposição podemos perceber o forte cunho extensionista da base pedagógicas das instituições em destaque, em que os alunos atingidos por suas propostas são orientados para a inculcação de novas idéias, para fazer com que o conhecimento técnico prevaleça nas relações no meio rural.

Estas instituições vêm cumprindo o seu papel na garantia da “modernização”, e como agentes que levam a provocação de mudanças, fazendo da propriedade “atrasada” um espaço de produção “eficaz”, mediante a introdução e adoção de elementos que quebrem o equilíbrio do “sistema social” desta propriedade, tentando elevá-la a um patamar mais elevado após a “adoção das novas idéias”.

Fica-nos claro a reprodução da “extensão educativa”, que na realidade transforma educação em prática de “doutrinação”.

Ao se analisar a EAFRS e a CFRRS, vê-se que ambas vêm cumprindo, e muito bem, o papel de “doutrinar”, o agricultor familiar. A mais forte idéia ainda

presente nas práticas educacionais repassadas ao aluno por estas instituições é a de que o conhecimento técnico oferecido será a solução para a baixa produtividade, para a crise econômica da propriedade e para o alcance de um melhor nível de vida.

Todos os alunos que chegam até elas já vêm imbuídos de uma meta: adquirir conhecimento técnico, para depois aplicá-lo em sua propriedade e melhorar as condições de vida da família.

Como já foi destacado anteriormente, as instituições acabam atingido esta meta, mas apenas entre os agricultores mais capitalizados, que possuem condições financeiras para adquirir todo o “pacote” atrelado à modernização da propriedade. Aos demais resta a saída ou a permanecer sob as mesmas condições que se encontravam anteriormente.

Além disso tudo, a própria EAFRS assumiu abertamente o seu papel de “extensionista” ao adaptar em seu currículo as disciplinas de extensão rural e estágio, e a de artes, mas que na realidade destina-se às práticas da oratória.

Se fizermos uma comparação entre as competências e habilidades a serem alcançadas pelas disciplinas e o livro “Como ser um extensionista eficiente” de José Paulo Ribeiro, editado pela Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, de 1984 em nada um difere um do outro.

Cabe ressaltar, que em comparação com a EAFRS, a CFRRS parecer ter conseguido, pelo menos estatisticamente, manter o agricultor familiar no meio rural<sup>92</sup>.

Porém, ela também não deixa de estar imbuída do papel de difusora de tecnologia, formadora de líderes e ser um forte canal dentre os agricultores para a obtenção de crédito junto ao governo federal, o que já garante o seu papel de mantenedora do *status quo* da agricultura.

O próprio certificado de conclusão concedido pela escola: Agricultor Profissional, corrobora com a constatação “Formação e Profissionalização dos Agricultores”, ou seja, o que se objetiva é profissionalizar, tecnificar o agricultor.

---

<sup>92</sup> Pode-se afirmar isto, pois, de acordo com os dados oferecidos pela coordenação da Casa, 80% dos alunos que freqüentaram o curso permanecem no meio.

Na mesma proposta de ação encontram-se a EPAGRI e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio do Sul, este último na realidade, no que se refere à educação no meio rural, nada mais é do que uma ponte entre os agricultores e o SENAR.

No que se refere ao caso da EPAGRI, antes de mais nada lembremo-nos que o objetivo da empresa é o da difusão da pesquisa extensão rural, e que este é o seu papel.

O problema da empresa, porém, está em seu discurso, que, em Rio do Sul, encontra-se, na prática totalmente descolado do discurso. Nos últimos anos, a empresa vem assumindo um discurso carregado de palavras como “(...) promoção do desenvolvimento do jovem no espaço rural (...) valorização dos jovens na família e no espaço rural (...) realização de ações educativas voltadas à cidadania” (Plano Anual de Trabalho 2006).

Porém, após conhecer o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Desenvolvimento Regional de Rio do Sul o que se verificou foi que as ações voltadas à formação cidadã do agricultor familiar, sequer saíram do papel, e mais grave do que isso, nem sequer cogita-se sua implementação, pelo menos para o ano de 2006. Na realidade, a preocupação primeira da empresa é ainda o oferecimento de subsídios técnicos para a elevação da produção e/ou a produtividade das propriedades.

Isso fica explícito quando se faz uma análise da aplicação das ações voltadas a este objetivo. Em Rio do Sul, de um total de 4 subprojetos, que estão subdivididos em 34 ações a serem oferecidas ao agricultor familiar, **nenhuma** delas aconteceu.

Todos as iniciativas oferecidas no primeiro semestre de 2006 pela Secretaria foram voltadas para a formação técnica do agricultor familiar.

Quando se questionou à Secretaria porque os cursos voltados à educação não-formal do agricultor previstos no Plano Anual de Trabalho nem sequer haviam sido implementados no município, (e isso que eles já eram previstos em planos anteriores) nos foi dito que ainda não “houve tempo para fazê-lo”, mas que existia uma iniciativa voltada à “economia doméstica”, que a empresa diz ser “de cunho social”.

O curso na realidade, de acordo com uma conversa informal com senhoras agricultoras que costumam freqüentar os encontros, pode ser definido como um momento de “lazer”, mais uma oportunidade em que as mulheres podem encontrar-se.

Foi solicitado a essas senhoras se nestes cursos havia alguma prática em que se difundiam temas ligados a uma formação social da mulher agricultora ou apenas estavam preocupados em repassar técnicas para a melhoria de qualidade de vida ou econômica da propriedade e foi esclarecido que o curso não atingia nem o primeiro, nem o segundo objetivo.

Após as entrevistas realizadas com alguns funcionários da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Rio do Sul, verificou-se é que a preocupação primordial da empresa é a implementação do projeto Micro bacias 2, com o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da renda e melhoria da habitação das famílias integrantes do projeto , que ao final de tudo realizam as ações em vista do custeio que recebem de bancos como o BIRD.

Em resumo, a estas famílias do projeto e aos demais agricultores do município, o que a EPAGRI tem concretamente oferecido são condições para que o agricultor possa aprimorar-se no uso de técnicas e de instrumentos, elevando assim a sua produtividade.

De acordo com o próprio coordenador do projeto Microbacias 2 no município, quando lhe foi questionado qual era o papel da empresa na valorização do agricultor como ator social, como cidadão, ele nos disse que a valorização do agricultor perpassa, antes de mais nada, pela necessidade de que este consiga alcançar elevados patamares de produção e produtividade, pois só assim terá condições de alcançar uma melhor qualidade de vida.

Essas colocações nos revelam que apesar do novo discurso divulgado pela empresa, na realidade a meta ainda é a de 50 anos atrás, propiciar a melhoria das condições econômicas de quem quer “crescer”, mas que tenha os recursos econômicos de fazê-lo e que as ditas preocupações “sociais” não fazem parte de suas metas reais.

No caso do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, há pouco o que falar, mas sim, do projeto desenvolvido pelo SENAR, pois afinal o sindicato é apenas a ponte entre os agricultores e o órgão governamental.

As ações desenvolvidas junto aos agricultores familiares de toda a região também têm o objetivo maior de oferecer o aperfeiçoamento técnico, para que estes elevem sua produção e produtividade e que assim consigam permanecer no meio rural. Isso fica explicitado no momento que contabilizamos a quantidade de cursos voltados para a “Formação Profissional Rural” do agricultor, num total de 80%.

Quanto aos cursos de Promoção Social, apesar da nomenclatura, seus objetivos também são questionáveis. Em Rio do Sul, os cursos vêm cumprindo um outro papel, que em nada tem de “Promoção Social”. No fundo estes não deixam de assemelhar-se aos projetos de formação profissional.

Por detrás da idéia de “melhoria das condições de vida da família”, o que na realidade se oferece são alternativas econômicas no intuito de que a família possa permanecer no meio rural, já que as atividades agropecuárias não vêm conseguido fazê-lo.

Em conversa com a senhora Terezinha Maas, esta esclareceu que:

“Muitas vezes as mulheres não querem participar dos cursos. Elas não percebem o benefício que estão perdendo. Elas têm nas mãos a possibilidade de elevar a renda da família. Se elas aprenderem a fazer queijo, requeijão, cestos de vime ou outras formas de artesanato, poderão ajudar no orçamento”<sup>93</sup>.

Isso também nos remete a uma nova realidade, agora a mulher agricultora além das atividades na roça, junto ao marido e filhos, das atividades da casa, nos entremeios da anterior, e na maior parte das vezes sem a ajuda da família, agora está fadada a uma terceira jornada de trabalho, onde terá que criar um tempo para pôr em prática às atividades sugeridas pelos cursos oferecidos.

Mais uma vez fica claro que apesar do discurso de uma formação integral do agricultor, de uma preocupação com o social, o que se almeja é a promoção de novas formas de reprodução econômica, para que o agricultor familiar possa cumprir

---

<sup>93</sup> Entrevista concedida pela senhora Terezinha Maas, secretária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Rio do Sul em 17 de junho de 2005.

a sua função, que é a de permanecer no meio rural e produzir alimentos para a cidade. Cumprindo esta meta, tudo estará dentro da ordem almejada.

Após a análise das situações expostas o que se vê é que não há a possibilidade de pensar-se em mudança na formação do agricultor sem pensar-se na forma como as instituições de ensino trabalham as reformas curriculares e gestam o processo de ensino-aprendizagem.

O que tem predominado em todas as instituições é uma política que elabora os conteúdos para o atendimento das exigências do mercado, das novas demandas tecnológicas na agricultura e de conhecimentos instrumentalizadores para ação profissional.

Mantém-se a ótica produtivista da Revolução Verde que separa conteúdos de método, como se os primeiros fossem suficientes pelo fato de ministrados sem questionar como são ministrados.

O que se vê é a reprodução de práticas tradicionais, onde o conhecimento é visto como pronto e acabado, cabendo aos "mestres" empacotar de forma adequada para chegar ao aluno. Não se percebem instrumentos concretos para transformar estas práticas de ensino e introduzir uma pedagogia construtivista.

É pois, difícil se falar em redirecionamentos na formação do agricultor familiar, sem falar-se antes em uma mudança na perspectiva das instituições de ensino em relação ao processo de construção curricular e sua efetivação pedagógica.

#### **5.4 CRAVIL e AFUBRA: Propostas Educacionais X Marketing Social**

As propostas educacionais apresentadas pelas empresas CRAVIL e AFUBRA, apesar de louváveis, têm como objetivo maior o marketing social das empresas. Apesar desta constatação de forma alguma se pode deixar de valorizar as iniciativas de ambas. Todas as ações voltadas à preservação ambiental e o incentivo à cultura são de extrema importância, pois imensurável é sua repercussão agora e no futuro, ainda mais se tratando de ações que acontecem entre um público

tão jovem e tão necessitado de incentivos, que neste caso são as crianças das escolas da rede pública.

Com relação a iniciativa da AFUBRA, em contato com as professoras coordenadoras de seus projetos, em cada escola, nos foi esclarecido que, em especial, o trabalho de coletas de sementes, desenvolvido através do programa “Bolsa de Sementes”, é uma excelente iniciativa, pois, segundo elas, cria a consciência de preservação ambiental e, atrelada a essa, ressurgiu o interesse por parte dos alunos destas escolas em reconhecer as espécies nativas presentes em seu redor.

A atividade levou à prática de pais e filhos, ou avós e netos, saírem em meio à mata nativa de suas propriedades ou proximidades, para procurarem sementes de árvores nativas. Com isso, os mais velhos acabaram repassando para os mais jovens informações que muitas vezes perder-se-iam ao longo do tempo, como os nomes de espécies de árvores e de animais e como é a forma correta de plantio desta ou daquela espécie.

Quanto aos demais projetos, como o de “tombarem” árvores nativas (no caso deste ano em Rio do Sul os palmiteiros), a reciclagem de lixo para a reutilização do material em trabalhos durante as aulas de Educação Artística, e a horta escolar da escola Ribeirão Cobras Norte, um destaque especial para este último, pois, de acordo com a professora que coordena o projeto a idéia foi excelente, pois estando inserida numa comunidade de realidade rural (apesar de localizar-se no perímetro urbano), há muito não se praticava esta atividade entre as famílias.

Como quase a totalidade das pessoas que moram no local trabalha na zona urbana, as atividades agropecuárias foram completamente abandonadas, até mesmo a horta familiar. Isso porque as famílias alegavam ser mais barato comprar os produtos do que cultivá-los, em função do tempo e da quebra de produção. Com o projeto pôde-se resgatar a prática, onde as crianças aprendem a plantar e ainda levam para casa os produtos colhidos, com o destaque de ser produção agroecológica, tentando-se assim o incentivo do retorno da prática de se ter uma horta em casa.

Apesar da grande validade de todas ações realizadas pela empresa, não podemos esquecer que elas, têm por detrás o seu objetivo maior, que é o marketing social.

No início da década de 1990 a palavra de ordem entre as empresas passou a ser a responsabilidade social e ambiental, e neste caso se tratando de uma empresa que lida com o fumo, a realização de práticas voltadas ao social, são mais bem-vindas, em função de toda a propaganda negativa ligada ao produto.

Na realidade, as iniciativas sociais estão intimamente ligadas à *performance* financeira. Apesar da literatura sobre o tema fale da dificuldade de mensurar-se o retorno financeiro desta política, no ambiente empresarial a percepção de que o exercício da responsabilidade social pode trazer retornos à empresa é crescente. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social divulgou um relatório relacionando empresas e responsabilidade social, assinalando a possível existência de ganhos de reputação positiva (BNDES, 2000 p. 6):

Na visão de governança corporativa exclusivamente direcionada para a performance financeira, o exercício da responsabilidade social pode ser entendido, à primeira vista, como um custo adicional para as empresas, seus sócios e acionistas, pois são recursos que de outra maneira estariam sendo reinvestidos ou distribuídos na forma de lucros e dividendos. Todavia, a adoção de uma postura pró-responsabilidade social parece indicar que há ganhos tangíveis para as empresas, sob a forma de fatores que agregam valor, reduzem custos e trazem aumento de competitividade, tais como a melhoria da imagem institucional, criação de um ambiente interno e externo favorável, estímulos adicionais para melhoria e inovações nos processos de produção, incremento na demanda por produtos, serviços e marcas, ganho de participação de mercados e diminuição de instabilidade institucional e política locais, entre outros.

Pode-se dizer que as atividades realizadas pela CRAVIL têm o mesmo intuito. Mais uma vez o destaque para a iniciativa, ainda mais na escola em que ela acontece, Aníbal de Barba, que possui em seu quadro docente um número elevado de crianças carentes. Porém, aqui também o maior objetivo da empresa é a manutenção de sua imagem diante da sociedade riosulense e ainda mais perante seus associados.

Além desse objetivo o projeto tem embutido um segundo e um terceiro, O segundo seria o de incentivar e propagar, as idéias cooperativistas entre as crianças e adolescentes.

O terceiro, como o próprio projeto prevê, a abertura da possibilidade de que alguns dos alunos venham fazer estágio na empresa e serem futuros “colaboradores”, **que já estarão imbuídos das idéias cooperativistas.**

Para a empresa, que tem como prática promover o “treinamento” de todos os seus “colaboradores”, é importante que estes consigam da melhor forma possível propagar as “benesses do cooperativismo” entre os agricultores já associados (e também aos demais), com o intuito de que os primeiros permaneçam ligados à empresa, e os demais sejam convencidos a associarem-se.

Dessa forma, a iniciativa traz excelentes resultados, mas muito mais para a empresa, que na realidade, conta com mais uma ferramenta para perpetuar-se no mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procedo aqui a algumas considerações sobre três aspectos principais: o trabalho em si, o objeto que foi pesquisado e, por fim, o processo de formação que pude experimentar em todo o desenrolar da dissertação.

A escolha da educação no meio rural como objeto de trabalho não foi uma tarefa difícil, muito pelo contrário, essa é a minha realidade e entendê-la melhor sempre despertou meu interesse. A abordagem desse objeto de estudo é que ao longo do processo do trabalho foi se aprofundando, cada uma das ações levava à necessidade de uma nova conversa, uma nova visita, um novo esclarecimento.

Na realidade, foi à ida a campo o momento em que houve a consolidação das minhas idéias. Ao longo deste processo fui construindo as entrevistas, escolhendo as localidades onde elas seriam aplicadas, realizando observações sobre os dados coletados e, assim, o trabalho foi sendo construído.

Finalmente, com a ajuda de muitas pessoas fui montando o quebra-cabeça que hoje tem a forma desta dissertação. Olhando-o com o viés da própria autora, penso que tem qualidades e limites, mas mesmo assim ele pode indicar futuras indagações sobre a realidade da educação voltada ao meio rural em Rio do Sul. O trabalho poderá apontar alguns caminhos para futuras pesquisas, poderá mostrar alguns caminhos a serem percorridos, alguns relacionados às suas próprias deficiências e outros como produto de novas questões apontadas.

Em relação à realidade social estudada, se fizemos uma pequena retomada da educação rural em nosso país desde o Plano de Educação de 1812, proposto no Governo de D. João VI, até as mais recentes propostas como a criação do Grupo Permanente de Trabalho com as atribuições de articular ações pertinentes à educação do campo, contabilizam-se um número muito grande de projetos, medidas, diretrizes, políticas, etc. Para se ter uma idéia, do final da década de 1950 até o ano de 1981 foram contabilizados ao total 49 programas de educação a nível nacional.

Os séculos e as décadas se passam e se realizarmos uma síntese destas iniciativas formuladas e implementadas, pode-se afirmar que o ensino nas áreas

rurais foi e é proposto com o intuito de contribuir, especialmente, para a fixação do homem no seu meio, conjugado ao aumento da produtividade da mão-de-obra agrícola através do ensino de destrezas e habilidades adequadas à cada nova técnica de produção, a cada nova exigência do mercado.

Muitas vezes os projetos são implementados tão tardiamente, como é o caso da EAFRS, que nem sequer correspondem aos projetos políticos das respectivas épocas. E o discurso oficial continua, cada vez mais, enfatizando os benefícios sociais aos próprios trabalhadores rurais da maior vinculação da educação com a produtividade do trabalho.

No entanto, o grande problema se encontra na questão de que a educação não pode ser considerada apenas como uma ferramenta para a perpetuação das relações econômico-capitalistas, ela deve ir muito além disso.

Entretanto, apesar das inúmeras críticas e análises recentemente formuladas a respeito do papel da educação no meio rural ao longo de nossa história, com pesar, o que se verifica, é que os êxitos e fracassos das políticas implementadas sequer são devidamente conhecidos e considerados.

Mas o que se vê de concreto é um cenário de fechamento de escolas no meio rural, concentração fundiária, êxodo rural, currículos urbanos nas escolas rurais, domínio do grande capital agroindustrial, e o empobrecimento dos agricultores familiares.

Isso nos revela que, mais uma vez, as políticas governamentais para o setor agrário, misturam uma formulação teórica que expressa as pressões por um novo modelo agrário, mas se concretiza em medidas que, além de desmobilizar os movimentos sociais, visam fazer as concessões exigidas pela política econômica em vigor (DELGADO 1985).

A única certeza que se leva é a de que a educação promovida pelo Estado direcionada ao meio rural não foi aquela que veio de encontro às necessidades da população desse meio, mas sim como a que se destina a essas populações.

Quando falamos sobre os problemas da educação do meio rural, grande parte dos que se dizem pensantes da educação sempre partem do princípio que os grandes problemas estão na falta de estrutura, nos professores leigos, no material didático-pedagógico inadequado, entre outros.

Mas na realidade, o verdadeiro desafio, está na mudança do modelo de educação presente no meio rural. A escola do meio rural, no passado e no presente, não preparou e não prepara a criança nem para o rural, nem para o urbano.

Esta ingerência está refletida no próprio currículo da escola rural, que sempre foi e continua sendo um apêndice da organização de atividades e conteúdos da escola urbana. Muito raramente se faz referência ao humano, à sua cultura, à sua história, ao seu trabalho, ao meio em que vive.

Nos diz Pedro Demo:

Quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue tornar-se uma atividade auto-sustentada, de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos (DEMO, 1980 p. 297).

Ao tentar entenderem-se os fracassos das políticas educacionais voltadas à educação rural é necessário analisar a relação da prática educacional nesse espaço e os direcionamentos tomados pela sociedade mais ampla.

Em nível de Brasil e, em nível de Santa Catarina, e em nível de município de Rio do Sul, a educação rural sempre representou uma fatia muito pequena das preocupações do setor público e isso pode ser comprovado quando nos deparamos com seu insucesso e/ou seu desaparecimento.

Diante deste quadro tentou-se promover a reflexão acerca da educação voltada ao meio rural no município de Rio do Sul, respondendo a um questionamento em específico: se as propostas oferecidas pelas diversas instituições que realizam ações educacionais voltadas para a formação do agricultor, sejam elas formais ou não-formais, podem ser consideradas como mais uma das ferramentas da manutenção das relações produtivo-capitalistas no meio rural do município.

E o que se constatou, infelizmente, é que esta premissa é verdadeira, a educação oferecida encontra-se fortemente vinculada ao sistema econômico e vazia de outras práticas próprias do processo educativo.

O que se vê é uma educação encarregada de administrar a ampliação dos recursos para o desenvolvimento do capital humano e que o próprio Estado assume os custos sociais desta reprodução da força de trabalho, funcionando como auxiliar no processo de acumulação de capital. Acerca disso nos esclarece Rodrigues (1987, p. 142):

Esse capital humano (assim definido por razões estruturais e ideológicas do sistema) é constituído tanto da força de trabalho ativa e de reserva, quanto da mão-de-obra disponível e futura (mão-de-obra em preparação para ser absorvida no mercado). Deve, assim, o sistema cuidar da manutenção da mão-de-obra ativa, em busca de condições para a sua própria sobrevivência, e da formação e da preparação da mão-de-obra que responderá à demanda do sistema produtivo (principalmente as crianças).

Junto a esta tentativa de conhecer-se a realidade educacional rural de Rio do Sul, concomitantemente descobriu-se que o meio rural do município encontra-se em meio a um processo de profundas transformações, e apesar de também não se saber ao certo qual será o seu papel no futuro, de uma coisa temos certeza, que este espaço é um local vivo, cheio de histórias, com sua cultura particular e onde, como hoje, viverão pessoas cheias de desejos e aspirações.

Portanto é preciso lutar por uma educação rural diferenciada, pois não basta termos uma escola localizada no meio rural, mas sim uma educação voltada a ele, que realmente venha de encontro à sua realidade, como também menciona ABRAMOVAY (2004, p. 248-249), “A emergência de um novo paradigma tecnológico na agricultura, baseado na sustentabilidade, exige uma mudança fundamental no padrão de ensino rural”.

Caldart (2004) concorda também que estamos diante do desafio de construir novos paradigmas para a educação que necessita seguir as transformações, e esta construção se desdobra, em seu entender em três tarefas combinadas: manter viva a memória da educação rural, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação no meio rural.

Se realmente quisermos redirecionar as práticas educacionais voltadas para a formação “total” do agricultor familiar deve-se incluir um debate político e pedagógico sobre a questão de que “saberes” são mais necessários a estes sujeitos e como

poderiam contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações; a construir novas relações entre campo e cidade (ibid.)

Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (ibid.).

Finalmente, com respeito a esta etapa do processo de minha formação que está sendo concluída, quero ressaltar que o curso foi muito enriquecedor, não somente os conteúdos que foram sólidos, mas também que tiveram a capacidade de mostrar a complexidade do mundo rural e com isso a necessidade de se chegar a uma abordagem multidisciplinar, capaz de dar conta dessa complexidade mais adequadamente.

Este trabalho, portanto, cumpriu um papel fundamental na minha formação. Todas as dúvidas, que foram muitas, foram se desvanecendo frente à consolidação gradual de um processo de amadurecimento frente à realidade educacional de nosso país e do município em que vivo.

Assim, o objetivo acadêmico da dissertação foi cumprido, deixando-me, antes de mais nada, um bom aprendizado. Todo o processo de formação vivido no Programa de Pós-Graduação em Geografia tem me motivado a continuar aprofundando meus conhecimentos na área, ao mesmo tempo em que tem afiançado o compromisso de continuar com a busca de um desenvolvimento baseado no respeito ao pequeno agricultor, na valorização do meio rural como um espaço, acima de tudo, de vida, no fortalecimento da democracia no meio rural.

**BIBLIOGRAFIA**

ABRÃO, J. C. **O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural**. Campo Grande: UFMS. Imprensa Universitária, 1986.

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo/Rio de Janeiro/Campinas. Hucitec/Ampocs/UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. Conselhos, além dos limites. **Estudos Avançados**. São Paulo. v. 15, n. 43, p. 121 – 140, set/dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Dilemas e estratégias dos Jovens rurais: ficar ou partir?**. In: CPDA. (Org.). **Estudos Sociedade e Agricultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Mauad. 2004.

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Vademecum de Direito**. São Paulo. Jurídica Brasileira, 2004.

ALFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da Educação não-escolar: re-atualizar um objeto ou construir uma nova problemática?** In: Esteves, J. e Stoer, S.R. (orgs). **A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto; Afrontamento, 1992.

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício. **Pequena história da formação social brasileira**. Rio de Janeiro. Graal, 1984.

AMMAM, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 7 ed. São Paulo. Cortez, 1991.

ARROYO, Miguel. **Por um tratamento público da educação do campo**. MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos A. de (orgs.). Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, p. 91 – 127, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5.

ANJOS, Flávio Sacco dos. **A agricultura familiar em transformação: o caso dos colonos operários de Massaranduba (SC)**. Pelotas. Editora UFPEL, 1995.

ARAGÃO, R. M. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo. Moderna, 1989.

ARCAFAR - **Manual das Casas Familiares Rurais**. Barracão - PR, 1995.

ASSOCIAÇÃO DOS FUMICULTORES DO BRASIL. **Relatório de atividades – 2004/2005**. Santa Cruz do Sul. 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **O problema da educação rural**. In: A educação e seus problemas. 2ª ed. São Paulo. Editora Nacional, 1946.

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Empresas, Responsabilidade Corporativa e Investimento Social**. Uma abordagem Introdutória. Relatório Setorial 1. Rio de Janeiro: AS/GESET mar., 2000.

BAPTISTA, Fernando O. **Famílias e explorações agrícolas: notas sobre a agricultura familiar na Europa do Sul**". Trabalho apresentado no IV Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural. Chile. 1994.

BARRETO, Elba S. de Sá. **Política educacional e educação das populações rurais**. In: MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namó de. **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo. Cortez, 1985.

BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. **A Escola alemã no Alto Vale do Itajaí: sociedade escolar, colônia Matador 1892-1930**. Rio do Sul. Nova Era, 2003.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão no ensino fundamental**. Campinas. Papyrus, 1997.

BRASIL. MEC/DEM/COAGRI **A Dinamização das Escolas-Fazenda** p.45-55 Revista Educação Brasília ano I, n 3. out-dez 1971.

BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CABRAL, Osvaldo R. **História de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis. Ed. Laudes, 1970

CALAZANS, M. J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (Coords). 1993

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional da América Latina no contexto da globalização**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 14 p.7-28, novembro/2001. Fundação Carlos Chagas, Editora Autores Associados.

CENAFOR - Reunião de diretores de centros de educação técnica, coordenadores dos centros de formação de professores de ensino técnico comercial e a Diretoria do Ensino Agrícola. **Anais**. São Paulo: CENAFOR, 1970.

CETRISUL: **Extensão Rural: Coletânea**. CETREISUL – ETA – Projeto 61. Apostila usada no IV Curso de Treinamento Pré-Serviço em extensão Rural. Fev/Mar/Abr de 1964. Vol. I. Pag.71 a 73.

CHAYANOV. A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1974.

CIDASC (2000). CIDASC. **Sistema de cadastro da Ficha do Criador - SCFC**, abril/2000.

COAGRI. **Diretrizes de funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal: habilitações de Técnico em Agropecuária e em Economia Doméstica.** Brasília – DF, 1985.

COELHO, Carlos D. & RECH, Luiz R. D. **Técnico Agrícola – Legislação profissional.** 2. ed. – Porto Alegre: Imprensa Livre, 1997.

CORDÃO, F. A. **A LDB e a nova Educação Profissional.** 13 p. 2003 (mimeo, palestra realizada no SENAC).

CORREA. Roberto Lobato Azevedo **A Logística do Espaço Brasileiro: As Redes Geográficas.** Atlas Nacional do Brasil, 3ª edição. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., Caxambu, 1997.

CURVELLO, M. A. **A presença do enfoque agroecológico no currículo do curso técnico agrícola.** Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PUC, 1998.

D'AGOSTINI, Liliansa Demarchi. **O processo de nucleação das escolas rurais em Santa Catarina, 1997/2000.** Revista Virtual.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil: 1965-1985.** São Paulo. Ícone, 1985.

DELGADO E CARDOSO JR. **Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária.** Estudos Avançados. vol. 1, nº 1. São Paulo: Universidade de São Paulo - Instituto de Estudos Avançados – IEA, 2001, p.157-172.

DE ROSA. Maria da Glória. **História do ensino agrícola no Brasil República.** Marília, Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). 1980.

DEMO, Pedro. **Educação Rural – Sua Sintonia com o Desenvolvimento.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, (63) (146): 289-298. jan-abr. 1980.

DOLL Jr., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre. Artes Méicas, 1997.

EAFRS. **Coordenação Geral de Ensino da EAFRS,** Rio do Sul, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2004.** Rio do Sul – SC. 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2005.** Rio do Sul – SC. 2006.

\_\_\_\_\_. **Estatística sobre Egressos – Coordenação de Relações Empresariais.** Rio do Sul – SC. 2002.

EASTERBY-SMITH, Mark; THORPE, Richard; LOWE, Andy. **Pesquisa Gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria.** São Paulo: Pioneira, 1999.

EPAGRI. **Estudos básicos regionais de Santa Catarina: estudo básico regional do Alto Vale do Itajaí – UPR 5**. Rio do Sul (SC): EPAGRI, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Anual de Trabalho: Epagri Alto Vale do Itajaí – 2001-2004**. 2ª. versão. Rio do Sul, SC: Gerência Regional de Rio do Sul, EPAGRI, 2005.

ESTATUTO DA TERRA, Porto Alegre, Editora Síntese, 1981.

IBGE. **Censos Agropecuários e Demográficos – 1970, 1975, 1980, 1985, 1995, 1999 e 2000**: Brasília - DF.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis. EDEME, 1975.

FLEURY, A; FLEURY, M.T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. Rio de Janeiro. Atlas, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Acidente com ônibus escolar mata 17 no Sul**. São Paulo, Caderno Cotidiano, 23/09, p. C1. 2004.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **A Extensão Rural no Brasil: Um Projeto Educativo para o Capital**. São Paulo, Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez Ed.: Ed. Autores Associados, 1984.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.

GARCIA, R.M. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004, 214 p. Tese (Doutorado em Educação) UFSC, Florianópolis.

GEORGE, Pierre. **Geografia econômica**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1965.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo. EPU, 1987.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira, 1960-1980**. São Paulo. Hucitec, 1997.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982 (Coleção Agricultura e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas. Editora Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. **O novo rural brasileiro**. Campinas, Unicamp, 1999.

HERING, Maria, L. R. **Colonização e indústria no Vale do Itajaí: modelo catarinense de desenvolvimento**. Blumenau, SC: Editora da FURB, 1987.

JEAN, Bruno. **A forma social da agricultura familiar contemporânea: sobrevivência ou criação da economia moderna**. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre: v. 6, p. 51-75, 1994.

JOVECHLOVICH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**, Petrópolis. Vozes, 2000.

KEHRLE, José, **Evolução do ensino profissional no Brasil: uma visão crítica**. São Paulo. Cenafor, 1980.

KLUG, João; DIRKSEN, Valberto. (Org). **Rio do Sul: uma história**. Rio do Sul, SC: Ed. da UFSC, 1999.

KOLLER, Cláudio Adalberto. **A Perspectiva Histórica da Criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a Sua Relação Com o Modelo Agrícola Convencional**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KOLLING et alii, 1999, Livro 1, p. 52 – 53; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**. In: Por uma Educação Básica do Campo. Livro 3. Brasília: UNB, 1999.

KREUTZ, Lúcio. **Imigração alemã e processo escolar na Argentina, no Brasil e no Chile, de 1824 a 1939**. Estudos Leopoldenses, v.4, n.6, Porto Alegre p. 23 -36. 1990.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências**. Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-384. jul./set, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 30 n. 3 set./dez, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.

LIMA FILHO, D. L. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. **A cidade contra o campo**. In: História de Santa Catarina: Estudos Contemporâneos. Ana Brancher (org). Florianópolis. Letras Contemporâneas, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. In: Boletim Técnico do SENAC – 25 anos, Rio de Janeiro, v. 27 n.3, set./dez., 2001.

LUCAS, Victor. **Olhos azuis: a história de um rio...** vol I. Rio do Sul. Gráfica Editora Nova Era, 2001.

MAIA, Eny Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** Brasília. Em aberto, v. 1, n. 9, 1982.

MACHADO, L. R.S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1992.

MARTINS, J. S. **A imigração e a crise no Brasil agrário**. São Paulo. Pioneira, 1973.

TAVARES, Moacir. **FORMAÇÃO DE TRABALHADORES PARA O MEIO RURAL: impactos da reforma da educação profissional no ensino agrícola**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MOREIRA, José Roberto. **Administração municipal e o ruralismo pedagógico**. Revista Brasileira dos Municípios. Rio de Janeiro, 1(1/2): jan.jun. p. 25, 1948

\_\_\_\_\_. **A educação em Santa Catarina**. Rio de Janeiro. MEC/INPE, 1954.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 44 (100): out./dez. 1965 p. 240-9

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo. EPU/MEC, 1976.

O agricultor, Publicado em 21 de julho de 1933.

OLINGER, Glauco. **Desenvolvimento Agrícola**. In: A realidade catarinense no século XX. Carlos Alberto Côrrea (org.) (et al) Florianópolis. Instituto de História e Geografia de Santa Catarina. 2000.

OLIVEIRA. L.M.T. **A licenciatura em ciências agrícolas: perfil e contetualização**. Rio de Janeiro. CPDA/UFRRJ, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo. Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Conceito de Capital Humano**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 113, p. 185-192, 2001.

PASSADOR, C. S. **Projeto Escola do Campo: Casas familiares Rurais no estado do Paraná**. In: Novas Experiências em gestão Pública e Cidadania. Marta Ferreira Santos Farah e Hélio Batista Barboza (orgs.). São Paulo. Editora FGV.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **Produtor e Agroindústria: consensos e dissensos.** Florianópolis. Editora da UFSC, Secretaria do Estado da Cultura e do Esporte, 1990.

PELUSO JÚNIOR, Vitor A. **Monografia estatístico-descritiva – Rio do Sul.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – publicação nº 26, 1942.

PELIZZETTI, Beatriz. **Pioneirismo Italiano no Brasil Meridional – estudo de caso.** Curitiba. Instituto Histórico e Geográfico Paranaense, 1981.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. **Alternativas metodológicas na relação ensino-pesquisa.** Leituras e Imagens. Florianópolis, v.2 p. 35-47, 1997.

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **História da Educação.** São Paulo. Editora Ática, 1994.

PRADO Jr. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia.** São Paulo. Brasiliense/ Publifolha, 1981.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO SUL. **Produção agrícola municipal,** Rio do Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. Plano Diretor do Município de Rio do Sul. Rio do Sul, Prefeitura Municipal, 2000.

QUEDA, Oriovaldo & SZMRECSANYI, Tomás. **O papel da educação escolar e da assistência técnica.** In: Vida Rural e mudança social. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979, 3ª ed.

RAMOS. Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo. Cortez, 2001

RENK, A. A. . **Sociodicéia às avesas.** Chapecó: Grifos, 2000. v. 01.

RIBEIRO, José Paulo. **Como ser um extensionista eficiente.** Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, Brasília, 1984.

RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu R.; VERONEZ, Luiz Fernando. Trabalho, educação e lazer: horizontes de cidadania possível. In: FERRARO, A. & RIBEIRO, M. **Trabalho, Educação, Lazer: construindo políticas públicas.** Pelotas/RS: EDUCAT, p. 15 – 50, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico.** São Paulo. Autores Associados, Cotrez, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 2 ed. Petrópolis. Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 20 ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

RUEGG, Elza F. (et. al.) **Impactos dos agrotóxicos sobre o meio ambiente e a saúde.** In: MARTINE, G. & GARCIA, R. (orgs.). **Os impactos sociais da modernização agrícola.** São Paulo: Caetés, 1987.

SANTA CATARINA. **Atlas escolar de Santa Catarina.** Rio de Janeiro: [S.n.], 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura e Departamento de Ensino. **Programa de Ensino do Primeiro Grau** (Escolas Isoladas). Florianópolis, 1977.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. **Informações Básicas sobre o projeto de coordenação e assistência técnica ao ensino municipal.** PROMUNICÍPIO. Florianópolis, 1978.

SANTOS, Lucy Woellne dos. **Estação Agronômica e Veterinária do Estado (1895-1920).** Uma abordagem histórica sobre o início da pesquisa agrícola em Santa Catarina. Londrina, 1995. Monografia. (Especialização em História) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Universidade Estadual de Londrina.

SANTOS, Sílvio C. dos. **Um esquema para a educação em Santa Catarina.** Florianópolis. EDEME, 1970.

SANTOS M. **Pensando o espaço do homem.** São Paulo. Hucitec, 1982

\_\_\_\_\_. **Espaço e método.** São Paulo. Nobel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Técnica espaço tempo.** Hucitec, São Paulo.1991

\_\_\_\_\_. **Por uma economia política da cidade.** SP: Hucitec /Educ, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo : Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. M. A. (orgs.) **Fim de Século e Globalização.** São Paulo. Hucitec, 2000

\_\_\_\_\_. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro. Editora Record, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 4 ed. Campinas. Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina.** In: MELLO, G. N. e outros. Estado e educação. Campinas: Papyrus & Cedes; São Paulo: Ande & Anped, 1992, p. 9-29.

SCHNEIDER, S. **Agricultura familiar e industrialização: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no Vale do Itajai-Mirim : um estudo de desenvolvimento econômico.** Porto Alegre: Movimento, 1974

\_\_\_\_\_. **Etnicidade, Política e Ascensão Social: um exemplo teuto-brasileiro.** Mana - Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 1999.

SOARES, A.M.D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90:** regulação ou emancipação. Tese (doutorado). Programa de Pós Graduação, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2004.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo.** In: Educação no campo: identidade e políticas públicas. KOLLING. E.J., CERIOLLI, P.R., CALDART, R.S. (org.) Brasília, DF: articulação nacional por uma educação no campo, n. 4. 2000

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: Uma educação para o homem rural.** São Paulo. Edições Loyola, 1983.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira.** Rio de Janeiro. Guanabara, 1986.

SOUZA, J. Moreira. **A escola normal rural de Juazeiro do Norte.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 39 (89): jan./mar 1963.

Souza C & Carvalho. **Reforma do Estado, descentralização e desigualdades.** Lua Nova, 1999.

TIMMER, Willy Johanan. **Planejamento do trabalho em extensão agrícola.** Bases e diretrizes da agronomia social aplicada com referência especial ao Brasil e outros países da América latina. Rio de Janeiro. Ministério da Agricultura, 1954.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia.** Petrópolis. Vozes. 1996.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Primeiro estudo comparativo internacional.** Santiago do Chile: Laboratório Latino Americano de Avaliação de Qualidade da Educação, 1998.

UNESCO. **Seminário Interamericano de Educação.** Disponível em <http://www.education.unesco.org/educprog> . Acesso em 15 de junho de 2006.

VARGAS, Getúlio. **A instrução profissional e a educação moral, cívica e agrícola.** In: A nova política do Brasil: o ano de 1932... A revolução e o norte. vol. II, Livraria José Olímpio Editora. p. 109-124, 1933.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A escola diante do multifacetado espaço rural.** In: Perspectiva, v.22 n. 01 p. 145-165. jan/jun. Florianópolis. 2004.

WAIBEL L. **As zonas pioneiras no Brasil.** Revista Brasileira de Geografia. Ano XVII, n 4, p. 389-417, 1955.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o rural como espaço singular e ator coletivo**. Estudos Sociedade e Agricultura, p. 86 – 145, 2000.

WEREBE, M. J. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois**. São Paulo. Ática, 1994.

XAVIER, M. E. et al. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

## **BIBLIOGRAFIA DA LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7566 **Referente ao ensino técnico no Brasil**, de 23 de setembro de 1909.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 23979. **Extingue no Ministério da Agricultura da Diretoria Geral de Pesquisas Científicas**, de 08 de março de 1934.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 24114. **Aprova o regulamento de defesa sanitária vegetal**, de 12 de abril de 1934.

\_\_\_\_\_. Decreto n 9613 que se refere à **Lei Orgânica do Ensino Agrícola** de 20 de agosto de 1946.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 4024 de dezembro de 1961

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 5692 de agosto de 1971

\_\_\_\_\_. MEC/DEM/COAGRI A Dinamização das Escolas-Fazenda p.45-55 **Revista Educação Brasília** ano I, n 3. out-dez 1971.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau**. Brasília:MEC/DEM, 1973.

\_\_\_\_\_. **Lei referente à profissionalização do ensino de 2o grau** n. 7044 de outubro de 1982

\_\_\_\_\_. MEC/COAGRI **Manual de Instruções para a Organização e Funcionamento de Cooperativas-escola nos Estabelecimentos de Ensino Agrícola** 3.ed. Brasília: 1982.

\_\_\_\_\_. MEC/COAGRI **Escola-Fazenda uma experiência vitoriosa** p.43-46 **Revista Educação** jul-dez, 1983.

\_\_\_\_\_. MEC/COAGRI **Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal** Brasília: 1985.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394 de dezembro de 1996

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208. **Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 17 de abril de 1997

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04/99**. Brasília, dezembro, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 16/99**. Brasília, dezembro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília/DF. Relatora: SOARES, Edla de Araújo L. 04/12/2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2001

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**, de 23 de julho de 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e Cultura e Departamento de Educação. **Programa de Ensino de Primeiro Grau**. (Escolas Isoladas). Florianópolis, 1977.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Informações básicas sobre o projeto de coordenação e assistência técnica ao ensino municipal. **PROMUNUCÍPIO**. Florianópolis. 1978.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 382 de 1º de julho de 1854. Regulamenta o ensino primário e particular na Província. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**. 1854-1858. (APESC).

\_\_\_\_\_. Lei nº 699, de 11 de abril de 1874. Cria na capital um Conselho Municipal de Instrução Pública e em cada município um Inspetor Municipal. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**.1874. (APESC).

\_\_\_\_\_. Lei nº 768, de 28 de abril de 1875. Cria uma aula da agricultura prática anexa ao Ateneu. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**. 1875. (APESC).

\_\_\_\_\_. Lei nº 776, de 21 de maio de 1875. Reforma a instrução pública primária da Província. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**. 1876 (APESC).

\_\_\_\_\_. Ata da terceira reunião do Conselho Diretor da Instrução Pública da

Província de Santa Catarina de 15 de janeiro de 1879. Desterro 1879. (APESC).

\_\_\_\_\_. Lei nº 1029, de 19 de maio de 1883. Reorganiza o ensino público na província, ficando o Ateneu Provincial convertido em estabelecimento denominado Instituto Literário e Normal. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**. 1883. (APESC).

\_\_\_\_\_. Lei nº 166 de 28 de setembro de 1895. Cria no ponto mais conveniente do estado, uma estação agrônômica e de veterinária. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**. 1895. (APESC).

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 24 de julho de 1904 pelo vice-governador Vida José de Oliveira Ramos Junior mandando a estaco agrônômica de Blumenau para a parte mais conveniente nos arredores desta capital**. Mensagem, Florianópolis, 1905. (APESC).

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 18 de setembro de 1906 pelo Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira, Presidente do Congresso Representativo, no exercício das funções de governador do estado**. Mensagem, Florianópolis, 1907. (APESC).

\_\_\_\_\_. Lei nº 852 de 15 de outubro de 1910. **Autoriza o poder executivo a organizar o ensino agrícola**. Fc:CEE; Coletânea Elpídio Barbosa (Livro II). Pg 160 Cria no ponto mais conveniente do estado, uma estação agrônômica e de veterinária. **Coleções de Leis do Estado de Santa Catarina**. 1910. (APESC).

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos Junior, governador do estado pelo secretário geral Gustavo Lebon Régis em maio de 1914**. Secretaria Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina. 1914. (APESC).

\_\_\_\_\_. **Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos Junior, ao Exmo. Sr. Major José de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar o governo no dia 20 de junho de 1914**. Sinopse quadriênio de 1910 a 1914. (APESC).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 170 de 10 de dezembro de 1942. **Expede o regulamento para as Escolas Práticas de Agricultura**. Imprensa Oficial do Estado, Florianópolis, 1943. Florianópolis, 1943 (APESC).

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946. **Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1946 (APESC).

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretário da Viação Obras Públicas e Agricultura de Santa Catarina, pelo Diretor da Escola Prática de Agricultura Caetano Costa de Lages sobre as atividades desenvolvidas na escola no ano de 1947**. 1948. (APESC).

## REFERÊNCIAS EM SUPORTE ELETRÔNICO

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE RIO DO SUL. Disponível em; [www.acirs.com.br/portal/noticias/index.pho?:região=2](http://www.acirs.com.br/portal/noticias/index.pho?:região=2)> Acesso: 23 jan. 2002.

ASOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. Disponível em: [www.amavi.com.br](http://www.amavi.com.br) Acesso em 23 jan. 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: Trabalho Necessário. Ano 2 n. 2 2004. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm> Acesso em 18 de julho de 2006.

MEC. **Coordenação Geral da Educação no Campo.** Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em 27 de maio de 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO DO SUL. **Perfil do município de Rio do Sul.** Rio do Sul, SC: Séc. de Indústria, Comércio e Turismo, 2001. Disponível em: <<http://www.riodosul.sc.gov.br/> . Acesso em: 25 jul. 2004.

PROEP. Programa de Expansão da Educação Profissional. **Boa Escola Para Todos.** Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/proep/proep.html#fucionamento>. Acesso em 15 de junho de 2006.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Cedups Agrotécnicos.** Disponível em <http://www.sed.rct-sc.br/>. Acesso em 04 de junho de 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE AGRICULTURA. Disponível em <http://www.riodosul.sc.gov.br/portal/index.php> Acesso em 12 de janeiro de 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.riodosul.sc.gov.br/portal/index.php> Acesso em 15 de fevereiro de 2006.