

**PAULO HENTZ**

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO RURAL  
O PROJETO ESCOLA RURAL DE  
SÃO MIGUEL DO OESTE  
(PERASMO)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
FLORIANÓPOLIS  
1994**

**PAULO HENTZ**

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO RURAL  
O PROJETO ESCOLA RURAL  
DE SÃO MIGUEL DO OESTE  
(PERASMO)**

**Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de MESTRE em Educação à Banca Examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Doutor Selvino José Assmann.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO RURAL: O PROJETO  
ESCOLA RURAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE  
(PERASMO)

Dissertação submetida ao Colegiado  
do Curso de Mestrado em Educação do  
Centro de Ciências da Educação em  
cumprimento parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/11/94

  
Prof. Dr. Selvino José Assmann (Orientador)

  
Profa. Dra. Leda Scheibe (Examinadora)

  
Profa. Dra. Maria Julieta Calazans (Examinadora)

Prof. M.Sc. Wilson Schmidt (Suplente)

  
PAULO HENTZ

À Maria Izabel, ao Augusto Henrique e à Isabel Cristina, esposa e filhos, pela presença e pela compreensão

Ao Pedro Linus (in memoriam) e à Filomena Adelaide, pai e mãe, pequenos agricultores de origem gaúcha que plantaram sua vida e sua esperança em terras virgens do oeste catarinense.

Aos pequenos agricultores do oeste catarinense, dentre os quais meus irmãos de sangue, que lutam pela superação da condição de excluídos.

## AGRADECIMENTOS

A nossa condição de humanos é histórica, ou seja, o homem se fez homem no decorrer de um processo de transformações. Assim como é com a espécie, é também de alguma forma com cada indivíduo, ou seja, fazemo-nos humanos num processo histórico que, embora seja individual (por ser de cada indivíduo), também não o é, uma vez que a estruturação da individualidade não é possível sem a relação com o outro.

É essa relação com o outro que me leva a tecer alguns agradecimentos.

O primeiro agradecimento, quero fazê-lo a meu pai. Não tanto pela paternidade biológica e pela educação que ele e minha mãe me deram. Mas pelo exemplo de disciplina de estudo e gosto pela leitura que me passou, uma vez que, mesmo pequeno agricultor, com uma educação escolar que não ultrapassou 3 anos de escola paroquial e escola pública no início do século, no Rio Grande do Sul, foi estudioso e leitor até que as forças físicas o permitissem.

Ao professor Selvino José Assmann, com quem tive a honra de conviver como aluno e orientando, pela exigência rigorosa e pela forma amiga de fazê-lo, e por permitir a percepção de aspectos da realidade antes obscuros ou ignorados.

Ao professor Wilson Schmidt, co-orientador na elaboração deste trabalho, pelo incentivo para que eu fizesse o curso de Mestrado e pelo auxílio na busca de pontos a serem investigados na educação rural.

Aos professores Elenor Kunz, Reinaldo Matias Fleuri, Antônio de Souza Rauen, Marli Auras, Leda Scheibe, Nadir Zago, Maria Oly Pei, Maria da Graça Bollmann, do Mestrado em Educação da UFSC, que repartiram parte de seus conhecimentos comigo.

Aos colegas de mestrado, principalmente os que o iniciaram em 1992, pelos momentos de reflexão, estudo, descontração e alegria que sua presença proporcionou.

Ao Estado de Santa Catarina, pela dispensa das atividades docentes, sem a qual a realização deste curso teria sido tarefa por demais penosa.

À CAPES, pelo auxílio que a bolsa de estudos representou na aquisição de material bibliográfico e outros materiais necessários à realização do curso em razoáveis condições.

Aos senhores Luiz Basso, Vergílio Pedro Bremm e Vanderlei Valduga, Prefeito Municipal de São Miguel do Oeste, Secretário Municipal de Educação e coordenador do Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste (PERASMO), às equipes da Secretaria Municipal de Educação e do PERASMO, professores e alunos desse Projeto, pela receptividade que tiveram às ações de pesquisa realizados em seu meio.

À minha esposa e meus filhos, pela presença e pelo incentivo nos momentos de trabalho "solitário", tornando-o, apesar de solitário, prazeroso.

## RESUMO

O presente estudo aborda os Projetos de Educação Rural em atividade em Santa Catarina, pertencentes a algumas redes municipais de ensino, categorizando-os em Escola Familiar Rural, Escola Itinerante e Projetos Escolas Rurais, de acordo com características distintivas entre eles. Caracteriza como Projetos de Educação Rural projetos educacionais voltados especificamente para crianças e adolescentes do meio rural.

Aborda mais diretamente o Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste - PERASMO - a partir do qual faz um levantamento minucioso de informações e uma análise de seu projeto pedagógico e de seus resultados. Faz a comparação desse projeto com os demais em atividade em Santa Catarina e com a escola regular, bem como compara cada modalidade de projeto em atividade com a escola regular, no que diz respeito a currículo e carga horária anual.

Faz a abordagem da questão educacional no meio rural levando em conta a formação histórica do oeste catarinense (campo de pesquisa), a formação do meio rural brasileiro, do relacionamento do trabalhador do campo com o capital, da relação campo/ cidade.

Busca investigar a possibilidade ou não de projetos educacionais para meios sociais específicos atuarem na perspectiva da escola unitária, a partir da constatação da existência de características discriminatórias em relação ao meio rural, dentro do discurso de muitos educadores e autoridades envolvidos com a educação, principalmente municipal, características estas normalmente disfarçadas sob o manto da democratização do ensino e da valorização da realidade local.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. A CONSTITUIÇÃO DO MEIO RURAL NO BRASIL.....	13
2. A COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE.....	18
3. O OESTE CATARINENSE E SUAS RELAÇÕES COM O CAPITAL.....	22
4. O AGRICULTOR, O OPERÁRIO E O CAPITAL.....	39
5. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.....	45 X
6. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM SANTA CATARINA.....	59 X
7. O PROJETO ESCOLA RURAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE (PERASMO).....	63
7.1. UM BREVE HISTÓRICO.....	63
7.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	70
7.3. PROJETO PEDAGÓGICO E PROFESSORES.....	76 X
7.4. CLIENTELA.....	82
8. O PERASMO E OS OUTROS PROJETOS DE EDUCAÇÃO RURAL.....	96
8.1. AS ESCOLAS ITINERANTES.....	96
8.2. A ESCOLA FAMILIAR RURAL.....	102
8.3. OS PROJETOS PERASMO, PERADE E PERASC.....	103
9. UMA AVALIAÇÃO COMPARATIVA.....	104 X
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
BIBLIOGRAFIA.....	120

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Matrícula Inicial, Matrícula Final e Evadidos do PERASMO.....	68
GRÁFICO II - Alunos Aprovados no PERASMO .....	68
GRÁFICO III - Habilitação dos Professores do PERASMO.....	76
GRÁFICO IV - Distribuição dos alunos do PERASMO por sexo.....	83
GRÁFICO V - Distribuição das famílias dos alunos do PERASMO por extensão das propriedades de terra (Ha).....	85
GRÁFICO VI - Participação das famílias de alunos e ex-alunos do PERASMO em Sindicato e Cooperativa.....	88

## INTRODUÇÃO

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiverem acesso na idade própria. (Constituição da República Federativa do Brasil)

Apesar de ser preceito constitucional no Brasil a oferta do ensino fundamental a toda a população, esse direito é historicamente negado a muitos brasileiros.

Dos brasileiros que sofrem a omissão do poder público em termos de oferta escolar, são os agricultores e seus filhos as maiores vítimas, visto que é no meio rural, cuja população constitui em torno de 30 % do total da população brasileira, que as lacunas que permanecem abertas em termos de oferta escolar são maiores.

Além de o meio rural ser o ambiente em que mais é negligenciada a questão do ensino, tentativas de reduzir o agricultor a uma eterna condição de submissão através de projetos de ensino "*ruralistas*" têm pontilhado a história da educação brasileira.

Em Santa Catarina, tentativas de levar o ensino fundamental completo aos alunos do meio rural ocorreram em passado recente, e continuam em ação. O transporte escolar e os projetos de educação rural são exemplos dessas tentativas.

Os projetos de educação rural que funcionam em Santa Catarina estão divididos em três modalidades: escola familiar rural, núcleos de educação rural em que são ministradas aulas por professores transportados para o local e núcleos de educação rural que funcionam com ensino modularizado, de caráter supletivo (Escolas Itinerantes).

O Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste - PERASMO - (objeto desta pesquisa) situa-se entre os que mantêm núcleos nas localidades rurais, onde professores

ministram aulas. O PERASMO é o mais antigo dos projetos dessa modalidade em Santa Catarina. Como esta modalidade é a que mais se aproxima da escola regular convencional em termos de atendimento pedagógico aos alunos, e como o PERASMO é o mais antigo projeto com essas características, entendemos que uma investigação que o tenha por objeto venha colaborar para uma compreensão mais profunda da ação dos projetos educacionais específicos para o meio rural.

Colocamos, pois, como problema de pesquisa a caracterização do projeto pedagógico do Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste - PERASMO e a investigação de como o mesmo dá conta da relação do meio rural com o todo social.

Na esteira deste problema, colocamos como questões de pesquisa:

1. Qual a proposta pedagógica explicitada a nível de programa e qual a executada na prática pelo PERASMO?
2. Qual a formação dos professores e técnicos que atuam no PERASMO?
3. Qual a formação dos professores e técnicos das outras escolas da rede municipal de ensino de São Miguel do Oeste?
4. Qual o percentual da clientela escolar do município de São Miguel do Oeste atendido pelo PERASMO?
5. Qual a trajetória escolar/profissional/social dos egressos do PERASMO?
6. É possível, dentro de um projeto educacional específico para o meio rural, desenvolver uma proposta pedagógica, inspirada na análise de Gramsci, que tenha como referência a idéia de escola unitária?
7. A especificidade rural do PERASMO se caracteriza como ponto de partida do processo pedagógico ou como resultado?

Admitimos como hipótese que a estruturação de um projeto escolar específico para o meio rural tende a ter como resultado o fortalecimento, mesmo que localizado, do ruralismo pedagógico, ou que sua concepção tenha como base uma compreensão de que o meio rural necessita de um projeto pedagógico exclusivo, centrado nas suas

especificidades.

O universo desta pesquisa foi o Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste - PERASMO. A população pesquisada consistiu de 26 professores, 6 membros da equipe de coordenação municipal, alunos da oitava série e as famílias dos alunos. Destes, extraímos uma amostra, para entrevista, de 100% dos membros da coordenação municipal, 30% dos professores e 10% dos alunos e das famílias, por núcleo. Aplicamos também um questionário de coleta de informações com 100% dos membros da coordenação, 100% dos professores, 50% dos alunos da oitava série do primeiro grau do PERASMO no ano de 1993 e 100% dos alunos da oitava série do primeiro grau no ano de 1994 e 33% dos ex-alunos que concluíram o primeiro grau no PERASMO.

Como procedimentos de pesquisa, adotamos coleta de dados quantitativos "*in loco*" e nos documentos estatísticos oficiais do município de São Miguel do Oeste, do Governo do Estado de Santa Catarina, do Conselho Estadual de Educação e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), análise da grade curricular e do material didático utilizado, aplicação de questionários de coleta de informações, observação do processo pedagógico nos 7 (sete) núcleos de educação rural e das atividades de planejamento e coordenação, entrevistas e participação em reuniões comunitárias realizadas pelo PERASMO.

Abordamos o tema da pesquisa, sempre que possível, nas suas conexões com o conjunto de experiências educacionais alternativas no meio rural de Santa Catarina, bem como com o todo social, visto entendermos não ser possível explicar o PERASMO a partir de si mesmo. Dito de outra forma, entendemos que o PERASMO, como um fenômeno educacional e, portanto, social, é parte de um todo social maior, pleno de determinações de ordem econômica, política, ideológica, histórica, etc. E que sua compreensão passa pelo trânsito entre o fenômeno e o todo, uma vez que o fenômeno é determinado pelo todo e, por outro lado, também determina, de alguma maneira o todo (Cf. KOSIK, 1989).

A partir dessa abordagem, entendemos que há a possibilidade de compreender e explicar o fenômeno, alcançando também uma melhor compreensão do todo.

Em termos político-pedagógicos, procuramos orientar-nos pela perspectiva da escola unitária, entendida como uma escola que, em uma sociedade nacional, dê conta de trabalhar um currículo com determinados conhecimentos com todos os alunos (cf. GRAMSCI, 1989, pp.117-128).

A idéia da escola unitária implica em rejeitar escolas específicas para cada meio social, embora não negue a necessária especificidade do ponto de partida do processo educacional em cada meio diferente.

Para a compreensão da relação dos habitantes do meio rural com o meio urbano e com o todo social, bem como as relações capitalistas que se estabelecem no meio rural, buscamos orientar-nos por Gramsci (1987), Martins (1982), Belato (1986), Williams (1989), Campos (1987) e outros.

No tocante à compreensão da constituição da população no Sul do país, da história da educação no Brasil e da problemática da educação rural, sustentamos a pesquisa em Azevedo (1963), Grosselli (1987), Kreutz (1991), Calazans, Maia (1982), Paiva (1986), Singer (1990), Lefebvre (1991) e outros.

Razões de ordem teórica e sentimental nos conduziram a este tema de pesquisa.

De um lado, o conhecimento da existência de projetos de educação específicos para o meio rural em Santa Catarina e o interesse de compreender como a prática desses projetos se processava, que passamos a ter num momento da vida profissional em que nossa atividade consistia na coordenação de todo o ensino de primeiro e segundo graus deste estado.

De outro lado, nossa ligação de origem com o meio rural. Como filho de pai e mãe agricultores e tendo, atualmente, irmãos e irmãs trabalhando na agricultura, a relação campo/ cidade é algo que está presente na nossa história pessoal, tanto no fato de, na nossa trajetória de estudante, desde a adolescência, termos sido obrigados a incorporar

conceitos urbanos para podermos sobreviver na nova realidade em que nos inseríamos, quanto na nossa ligação familiar com o meio rural que permanece.

Essas duas situações (a de egresso do meio rural que foi forçado a incorporar o urbano e da ligação familiar com o meio rural que permanece) nos permitiram também perceber um outro fato: o exercício da cidadania implica na incorporação do urbano, tanto para quem sai da agricultura (por opção ou por necessidade) quanto para quem nela permanece. Essa percepção tem implicações na análise de projetos educacionais específicos para o meio rural.

## 1. A CONSTITUIÇÃO DO MEIO RURAL NO BRASIL

No período colonial do Brasil, o meio rural se constituiu, nas áreas de interesse do governo de Portugal, a partir de latifúndios, nos quais o sistema escravista regia as relações de trabalho. Essa situação perdurou até o período imperial.

Com a crise do comércio de escravos, isto é, a partir da dificuldade da aquisição de mão-de-obra escrava na África, bem como dos bloqueios ingleses ao mercado de escravos, urgia trazer trabalhadores livres de outros locais, para garantir a continuidade da produção nos latifúndios.

Como era interesse do Estado português (depois, do brasileiro) também a ocupação do interior do território, era importante trazer trabalhadores que, como pequenos proprietários, ocupassem o território e produzissem, e não somente trabalhadores para os latifúndios<sup>1</sup>.

Para a substituição da mão-de-obra escrava, para a ocupação do território brasileiro, para a introdução de modelos culturais e de produção de outros povos europeus que não os portugueses, o governo e os latifundiários (com objetivos muitas vezes diferentes)<sup>2</sup> promoveram uma política de imigração de trabalhadores europeus, vindos principalmente da Itália, da Alemanha, da Suíça e da Polônia.

Da parte do governo brasileiro, mais especificamente, houve também o interesse em promover a imigração de grupos humanos mais modernizados, tanto no que diz respeito a técnicas de produção quanto de visão de mundo. Desta perspectiva, promover

---

<sup>1</sup>. O interesse com a ocupação do interior do território brasileiro se manifesta a partir das Entradas e Bandeiras. Essas expedições, porém, não resultaram em efetiva ocupação de espaço, devido a sua ação exploratória e exploradora, de caráter mais itinerante do que de fixação da população no interior. A promoção da imigração, portanto, tem também o caráter de certa forma *bandeirante*, compreendido como de ocupação estratégica do território por habitantes não indígenas.

<sup>2</sup>. As intenções de promoção da imigração por parte do governo imperial brasileiro sofreram constantes tentativas de boicote por parte do Parlamento, integrado por latifundiários e bacharéis (filhos de latifundiários), que viam na política de imigração do Imperador (que tinha intenção de trazer imigrantes para serem pequenos proprietários) um risco para a estabilidade do *status quo*. Ao Parlamento e à classe que representava interessava apenas a imigração como substituição de trabalho escravo (Cf. LAZZARI, 1980, p. 33).

a imigração supera em muito a substituição da mão-de-obra escrava para assumir também um aspecto de modernização da mentalidade brasileira, uma vez que os países europeus nos quais se promovia propaganda dos programas de imigração brasileiros haviam passado, no decurso do século XVIII e início do século XIX, por uma efervescência econômica, política e cultural.

Embora a imigração tenha se caracterizado pela introdução de trabalhadores livres no meio rural brasileiro, não houve uma imediata mudança das relações entre latifundiários e trabalhadores, isto é, os imigrantes que vieram para trabalhar nas lavouras de café continuaram, de alguma forma, a ser tratados de forma bastante assemelhada aos escravos. Daí ser possível afirmar que

*" O trabalho livre surge para fatalmente encaixar-se na engrenagem do mandonismo, do paternalismo e do conformismo da ordem social escravocrata e senhorial brasileira... Para conservar o monopólio da terra e resolver o problema da mão-de-obra, surgiram as experiências de meação e colonato, que sob denominação de trabalho livre acobertavam nítidos traços de servidão..."*  
(LAZZARI, 1980, p. 27).

No tocante aos imigrantes que vieram como proprietários, é importante afirmar que o sistema de pequena propriedade, com produção familiar, não representou uma ruptura com o sistema de latifúndios. O pequeno proprietário passou a se ocupar com a produção de alimentos para consumo interno, ficando o latifundiário com a produção para exportação (CF. MARTINS, 1982, p. 99-100).

Este assunto - imigração e instalação de pequenos proprietários rurais - foi objeto de entendimentos diversos entre o governo imperial e o Parlamento. Por isso, a política de imigração promovida pelo governo imperial, de buscar agricultores para se estabelecerem como pequenos proprietários sofreu repetidas ações de oposição parlamentar.

Para ilustrar a oposição do Parlamento à política de imigração do governo do

Império, pode-se citar o Ato Adicional de 12 de agosto de 1824, que transfere às províncias a competência em matéria de colonização, sem que estas tivessem a posse de terras livres para promoverem projetos de colonização. Com esse Ato Adicional, o Parlamento procura fechar a possibilidade da fundação de colônias agrícolas, uma vez que impede o governo imperial (que tinha a posse de terras livres) de promovê-lo e remete às províncias (que não dispunham de terras para tal) a responsabilidade pela colonização (Cf. LAZZARI, *op.cit.*, p. 33).

Além do citado Ato Adicional, ilustram igualmente a intenção do Parlamento de dificultar a colonização do interior por pequenos proprietários os sucessivos cortes de subsídios assegurados pelo governo imperial aos imigrantes, promovidos pelo Parlamento.

Estes cortes colocaram o governo imperial em situação de não cumpridor de compromissos assumidos diante dos governos dos países europeus donde se originavam esses imigrantes, o que fez com que naqueles países houvesse campanhas para evitar a emigração para o Brasil<sup>3</sup>.

Para se compreender a oposição entre governo imperial e Parlamento no tocante à imigração e colonização, é importante notar que o Parlamento era composto de latifundiários ou bacharéis filhos de latifundiários, que temiam os projetos de colonização como ameaças aos privilégios do regime senhorial do qual eram beneficiários, enquanto a posição do governo imperial, neste aspecto, se nos afigura como posição avançada, de ampliação do espaço ocupado, de diversificação na produção agrícola e de instituição da pequena propriedade como unidade de produção de riqueza.

No Sul do Brasil, o processo de imigração de europeus não portugueses se deu no decurso do século XIX. Na década de 1820, imigrantes alemães passaram a ocupar o Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul e o Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Na

<sup>3</sup>. Em 1867, o governo da Prússia enviou para o Brasil o Sr. Herman Haupt, com a missão de observar as condições em que eram assentados os imigrantes alemães no Brasil. O relatório que esse agente alemão prestou ao órgão do governo da Prússia encarregado de autorizar as emigrações foi decisivo para que a confederação dos estados alemães, sob o domínio da Prússia, proibisse a emigração de colonos alemães para o Brasil (Cf. LAZZARI, 1980, p.46).

década de 1870, imigrantes italianos passaram a ocupar a região serrana do Rio Grande do Sul, o Sul de Santa Catarina e parte do Paraná. A maioria desses imigrantes se estabeleceu na agricultura (em pequenas propriedades de produção familiar), em projetos de colonização do governo brasileiro ou projetos concedidos por esse mesmo governo a grandes empresas colonizadoras (cf. NOGAROLLI, 1988, p. 109-110).

Além do estabelecimento de um modelo de produção agrícola baseado nas pequenas propriedades, esses imigrantes trouxeram para o Brasil uma bagagem cultural marcada pelos traços da economia, da política, da moral, da vivência religiosa de suas nações de origem, traços estes já portadores de uma mentalidade moderna, que entravam em oposição com características de ordem escravista e feudal, muito presentes na mentalidade rural brasileira desde o início da colonização em regime de latifúndios e de exploração do trabalho escravo.

Se a vinda dos imigrantes europeus para o meio rural brasileiro significou o atendimento de interesses, ou do latifúndio ou do governo brasileiros ou de ambos, significou igualmente o atendimento de interesses dos próprios imigrantes e das sociedades donde provinham.

O século XIX caracterizou-se por um processo de modernização capitalista no campo, na Europa. Essa interiorização do capitalismo não se deu com o que ele trouxe de benefícios, mas em forma de crise do sistema camponês antes hegemônico. A liberação de mão-de-obra foi uma das conseqüências desta crise.

O que se oferecia aos camponeses europeus, naquele momento, era a opção entre deixar o campo e se urbanizar (com a conseqüente proletarização) ou modernizar a sua atividade, de modo a enquadrá-la na nova realidade agrícola, o que era impossível para a maioria, devido às condições econômicas em que estavam.

*"A classe camponesa tinha, teoricamente, à disposição algumas opções de resposta a este desafio: aceitar a primeira solução, ou então combater para salvar o seu*

*mundo social ou, finalmente, ir-se embora"* (GROSSELLI, 1987, p. 17).

Assim como, nesta ótica, a emigração atendia aos interesses dos agricultores europeus que não queriam se proletarizar, ou não tinham condições de modernizar sua atividade conforme imperativo da interiorização do capitalismo, ela atendia também os interesses dos países que estavam modernizando sua agricultura, visto que

*"o 'centro capitalista' necessitava de outras áreas para: a) estocar matérias-primas, b) comercializar produtos, c) livrar-se do excesso de mão-de-obra liberada pelas áreas agrícolas em vias de transformação e modernização (evitando o perigo de outras aventuras revolucionárias)" (Ibid).*

## 2. A COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE

O Oeste de Santa Catarina é povoado, majoritariamente, por descendentes dos imigrantes europeus que aportaram no Rio Grande do Sul no século passado. Portanto, sua população é fruto de uma corrente migratória interna (do Rio Grande do Sul para o Norte). Esta corrente migratória, que não pára no Oeste de Santa Catarina, mas que já chegou ao Amazonas e a Rondônia, no Norte do país, é fruto da impossibilidade da reprodução da propriedade do pequeno produtor em sua região, por muitas gerações, devido ao fechamento da fronteira agrícola nas regiões sucessivamente ocupadas e à exploração a que o agricultor é submetido pelo capital, o que o faz procurar o "*caminho do Norte*", rumo às novas fronteiras agrícolas, em que se assenta com o incentivo do mesmo capital que o explora e que o expulsou da região de origem (Cf. MARTINS, *op.cit.*, p.102).

Até a década de 1920 a região Oeste de Santa Catarina era povoada, escassamente, por caboclos e índios. "*A origem exata da população cabocla não é bem definida. Muitos vieram das estâncias gaúchas, fugitivos, soldados da guerra do contestado, etc*" (CAMPOS, 1987, p. 68).

Nessa década, iniciou-se a imigração de gaúchos para a região. Com eles, chegou a pequena propriedade e a produção familiar com objetivos comerciais, além de um modo de vida e de uma visão de mundo herdados de seus antepassados europeus, "*temperados*" pela vivência de algumas gerações na colônia riograndense.

A população cabocla, que antes vivia da caça e do plantio de pequenas áreas de terra, com a liberdade de ocupar e desmatar outras áreas quando a anteriormente

ocupada apresentasse sinais de exaustão, passou a morar e trabalhar como "agregada" nas terras loteadas e compradas pelos imigrantes gaúchos, uma vez que, a partir de então, o único meio de acesso à posse da terra passou a ser a compra.

A colonização do Oeste de Santa Catarina foi coordenada por empresas colonizadoras, a maior parte das quais de origem gaúcha, que vendiam lotes de terra aos imigrantes, com pagamento de parte do valor à vista e parte a prazo.

Essas empresas colonizadoras eram de caráter privado, que compravam, recebiam em concessão, ou recebiam em troca de serviços prestados ao governo, grandes áreas de terras devolutas, com o compromisso de loteá-las e vendê-las, para povoar e tornar produtiva a região. Essas terras eram divididas em lotes de 20 a 25 hectares em regiões próprias para a agricultura e lotes de 100 a 1.000 hectares em regiões consideradas propícias à pecuária (Cf. PIAZZA, 1983, p.536).

Exemplos do recebimento de terras devolutas como pagamento por serviços prestados ao governo são os casos da "**Brazil Development & Colonization Company**", subsidiária da "**Brazil Railway Company**", da "**Bertaso, Maia & Cia.**" e da "**Construtora e Colonizadora Oeste Catarinense**", que receberam áreas de terras devolutas, do governo do estado, como pagamento pela construção do trecho catarinense da ferrovia São Paulo - Rio Grande, pela construção da estrada que liga Passo dos índios (atual sede do município de Chapecó) ao Passo Goio-Em (atual Porto Goio-Em), divisa com o Rio Grande do Sul, e construção das estradas de Cruzeiro (Joaçaba) a Passo Bormann (Chapecó) e de Erval Velho ao Rio Canoas, respectivamente (Cf. CAMPOS, 1987, p. 70-73).

A maior concessionária de terras devolutas na região foi a "**Brazil Development & Colonization Company**", que "*recebeu 569.057 ha em concessões de terras a oeste do Rio do Peixe*" (CAMPOS, op.cit., p. 71). Porém diversas outras colonizadoras atuaram na região, como a "**Luce, Rosa & Cia**", "**Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons & Cia**", a "**Empresa Povoadora e**

Pastoril Theodore Capelle", a "Empresa Peperi-Chapecó", a "Empresa Bertaso, Maia e Cia.", a empresa "Irmãos Lunardi", a "Construtora e Colonizadora Oeste Catarinense", a "Cia Territorial Sul-Brasil", o "Volksverein für Deutschen Katholiken" (Sociedade Popular para Católicos de Língua Alemã), e outras empresas menores (Cf. PIAZZA, 1983, p. 536-537). Sobre o "Volksverein" é interessante fazer uma referência específica, uma vez que constituiu um projeto de colonização *"sui generis"*. Os padres da Companhia de Jesus adquiriram cerca de 58.000 ha de terra da Empresa Peperi-Chapecó *"entre os Rios Uruguai, Peperi-Guaçu e Rio das Antas, tendo os primeiros colonos sob a chefia do Pe. Max von Lassberg fundado a colônia Porto Novo, atual município de Itapiranga"* (CAMPOS, *op.cit.*, p.73). Nessa colônia só eram admitidos imigrantes católicos, de origem alemã, diferentemente das outras colônias que se formaram sem um filtro de ordem racial ou de credo religioso.

Muitas das colonizadoras citadas vendiam partes das suas terras a colonizadoras menores e todas, grandes e pequenas, foram esgotando suas reservas de terra até meados da década de 1960, ou nas palavras de Campos (1987, p. 81), *"as tendências apontadas tanto pelos censos demográficos quanto pelos agropecuários denotam que em meados da década de 60 estava se fechando a fronteira do oeste catarinense"*.

Até o fechamento da fronteira agrícola na região, ou seja, enquanto havia terras novas para serem compradas, as famílias de agricultores, desde que possuíssem recursos financeiros, podiam garantir terra a seus filhos, comprando-a das empresas colonizadoras. Uma vez esgotada essa possibilidade, inicia de uma maneira rápida a partilha das propriedades em propriedades menores, o que faz com que, na década de 1990, muitas das propriedades sejam pequenas demais para garantir o sustento de uma

família<sup>4</sup>.

Esses imigrantes não vieram para a região reforçar a agricultura de subsistência já praticada pela população anteriormente ali residente. Iniciaram um processo de produção agrícola com objetivos comerciais, o que representava a continuidade do que já faziam nas regiões de origem.

*"A agricultura mercantilizada há muito era praticada nas antigas colônias gaúchas. Portanto a agricultura comercial não era estranha aos colonos que ocuparam o extremo oeste catarinense"* (IBID, p. 107).

---

<sup>4</sup>. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do Censo Agropecuário de 1985 apontam que havia, em São Miguel do Oeste, naquele ano, 74,6 % de proprietários na agricultura. Destes, já naquele ano, 80,6 % tinham propriedades com menos de 20 hectares.

### 3. O OESTE CATARINENSE E AS RELAÇÕES COM O CAPITAL

O pequeno agricultor do Oeste catarinense mantém uma relação com o capital<sup>5</sup>, desde antes de seu assentamento nessa região, uma vez que, enquanto residente nas zonas de colonização alemã ou italiana do Rio Grande do Sul, já estava integrado ao mercado.

Assim, pode-se afirmar que *"a dinâmica da pequena produção sempre foi fortemente expansiva, gestando o desenvolvimento capitalista que progressivamente a domina"* (CAMPOS, op.cit., p.73).

Por isso, a agricultura de subsistência foi praticada pelos pioneiros, enquanto as condições de transporte não permitiam escoar produtos para algum centro comercial. Mesmo assim, porém, esse caráter de atividade de subsistência era quebrado pela coleta e transporte, mesmo em condições precárias (em cargueiro) de erva-mate e fumo para o Rio Grande do Sul, ou de madeira para a Argentina, através de balsas que desciam pelo rio Uruguai em épocas de cheia. Após a ligação rodoviária da região oeste com o meio-oeste (região de Joaçaba), o comércio se intensificou, uma vez que por ali passava a ferrovia São Paulo - Rio Grande, o que facilitava o escoamento dos excedentes das pequenas propriedades.

Já a partir dos primeiros anos de colonização, começaram a se constituir, por iniciativa de alguns dos novos colonos, pequenos estabelecimentos comerciais, localizados normalmente onde estavam se constituindo as sedes das localidades, as escolas e as igrejas. Os proprietários desses estabelecimentos comerciais eram também agricultores, de modo que dividiam a mão-de-obra familiar entre a agricultura e o

<sup>5</sup>. Quando, no presente trabalho, nos referimos a Capital, não queremos tratar de uma categoria abstrata, mas de um capital situado e datado. Assim, se num primeiro momento nos referimos ao Capital como capital comercial, num segundo momento tratamos do capital industrial, com os quais os agricultores estabelecem diferentes formas de relação no decurso de sua existência, no oeste de Santa Catarina.

comércio.

Foram estes comerciantes os primeiros elos de ligação dos colonos com o mercado, após o estabelecimento na nova colônia, isto é, os que garantiam o fornecimento de sal, querosene, fazendas (tecidos), ferramentas, armas, munições e outros produtos industrializados, e que garantiam também a intermediação comercial para a consecução de dinheiro para a compra do que os colonos não podiam produzir.

Foi a partir destes comerciantes que, movimentando os excedentes comerciais dos pequenos agricultores, se constituiu, primeiramente, um capital comercial local, até a década de 1930. A associação desse capital comercial local ao capital industrial de São Paulo, Osasco, Itararé e outros centros dotados de indústrias de carne, deu oportunidade à expansão da produção de suínos que, primeiramente, eram transportados aos frigoríficos dessas cidades. Ao transporte de suínos para as cidades paulistas correspondia um retorno de produtos industrializados daquelas mesmas cidades, o que dinamizava o comércio local.

O mesmo processo oportunizou, a partir da década de 1940, a constituição de frigoríficos na região, que passaram a comprar e a industrializar a produção suína regional. A constituição desses primeiros frigoríficos se deu pela associação do capital comercial local e da poupança dos pequenos agricultores, investida na compra de quotas ou ações das empresas em formação<sup>6</sup>.

O processo de constituição de um capital industrial regional iniciou em 1940, com a criação de diversas agroindústrias, todas do ramo de industrialização de carne - inicialmente, suína; posteriormente, suína e de aves. Trata-se da PERDIGÃO S/A COMÉRCIO E INDÚSTRIA, em Videira, na região do meio-oeste; seguiu em 1942 com

---

<sup>6</sup> Na constituição dos primeiros frigoríficos na região oeste de Santa Catarina, eram feitas campanhas junto aos agricultores, no sentido de captar o dinheiro que os mesmos tivessem disponível, para se tornarem acionistas das empresas. Embora na atualidade estas campanhas sejam menos comuns, há casos em que, através das administrações municipais, é solicitada a colaboração dos agricultores com cimento, areia e outros materiais para a construção das edificações da indústria que quer se instalar, como o que ocorreu em Quilombo (no oeste de Santa Catarina), onde ocorrerá a instalação de uma unidade industrial da COOPERATIVA CENTRAL OESTE CATARINENSE. Esta nova modalidade de campanha parece mais exploradora, visto que pede ao agricultor, não que se torne sócio ou acionista, mas que dê contribuição, sem retorno, ao empresário que se instala.

a criação da empresa COMÉRCIO E INDÚSTRIA SAULLE PAGNONCELLI, em Joaçaba, também no meio-oeste. Em 1943, foi criada a SOCIEDADE ANÔNIMA INDÚSTRIA E COMÉRCIO CONCÓRDIA, no município de Concórdia, cujo nome foi mudado no ano de 1944 para SOCIEDADE ANÔNIMA CONCÓRDIA (SADIA).

Na década de 1950, foram criados: em 1952, em Chapecó, a SOCIEDADE ANÔNIMA INDÚSTRIA E COMÉRCIO CHAPECÓ (SAICC), atualmente com o nome CHAPECÓ INDUSTRIAL. Em 1956, o FRIGORÍFICO SEARA, atualmente com a denominação de SEARA INDUSTRIAL.

Na década de 1960, surgem a SOCIEDADE ANÔNIMA FRIGORÍFICO ITAPIRANGA (SAFRITA), em Itapiranga, extremo-oeste (1962); a UNIFRICO SOCIEDADE ANÔNIMA INDÚSTRIA E COMÉRCIO, em Salto Veloso, meio-oeste (1963); a INDÚSTRIAS REUNIDAS OURO SOCIEDADE ANÔNIMA, em Ouro, meio-oeste; a COOPERATIVA CENTRAL OESTE CATARINENSE, em Chapecó (1969).

Na década de 1970, criou-se o FRIGORÍFICO SÃO CARLOS (FRISCAR), em São Carlos (1975).

A expansão do capital industrial ocorrido na região oeste de Santa Catarina entre a década de 1940 e a de 1970 estancou nessa última década. *"A crise que se abateu sobre a suinocultura catarinense em 1976 e 1977 (...) fez com que os frigoríficos menores entrassem em sérias dificuldades"* (CAMPOS, 1987, p. 170). Isto colaborou para que, a partir desse momento, iniciasse um processo de concentração desse capital industrial. Assim, das dez empresas constituídas em quatro décadas, restaram as cinco maiores, que incorporaram as menores num período de quatro anos (1978 a 1982). O grupo HERING-CEVAL, de Blumenau, comprou o controle acionário do FRIGORÍFICO SEARA (Seara) e da SAFRITA (Itapiranga), formando a SEARA INDUSTRIAL S/A. O grupo PERDIGÃO, de Videira, comprou os frigoríficos PAGNONCELLI e INDÚSTRIAS REUNIDAS OURO (Cf. CAMPOS, 1987, p. 170).

Atualmente, as cinco empresas restantes (SADIA, PERDIGÃO, SEARA INDUSTRIAL, GRUPO CHAPECÓ e COOPERCENTRAL) dominam 100 % do mercado da produção de suínos e aves da região oeste de Santa Catarina, com unidades industriais em diversas partes do Brasil e expandindo-se já para o exterior, dentro da integração econômica do MERCOSUL.

As mudanças havidas no capital industrial não se resumem ao movimento de crescimento deste capital desde a década de 1940 até nossos dias, nem no movimento de expansão, seguido de concentração (pela incorporação das menores empresas pelas maiores). A relação do pequeno agricultor com a agroindústria e com a tecnologia também mudou nesse processo. A expansão da agroindústria no oeste caminhou junto com as mudanças ocorridas nas relações da mesma com as pequenas propriedades rurais, provocando transformações nas propriedades.

Assim, desde a colonização, como já afirmamos anteriormente, o agricultor da região em questão procurou se integrar ao mercado, para continuar uma situação já vivida anteriormente na sua região de origem. Como as condições objetivas dificultassem essa integração nos primeiros tempos da colonização, o colono foi forçado a praticar uma agricultura de subsistência.

Passa a produzir para vender tão logo consegue estabelecer as condições de transporte e de comunicação para tal. O que marca essa passagem da produção de subsistência para uma produção com objetivos comerciais é a ligação rodoviária com a ferrovia já existente no meio-oeste do estado. Foi com o suíno, nesse momento, que o pequeno agricultor do oeste se integrou no mercado. Não que a criação de suínos fosse atividade nova para os agricultores. Era uma atividade que fazia parte já da produção para subsistência, visto que havia a criação, em pequena escala, desde o início da colonização.

A oportunidade de vender suínos para o abate em São Paulo e outras cidades paulistas fez os agricultores aumentarem o tamanho dos currais e a população suína dos

mesmos. O suíno que se criava, naquele momento (década de 1930) era o que mais tarde passou a ser chamado de "porco comum", "tipo banha" ou "pelo duro". Era um suíno que, quando pronto para o abate (após no mínimo 14 meses de idade), apresentava espessas camadas de gordura. É importante considerar que a gordura animal (banha) era produto comercialmente muito importante naquele momento, uma vez que a gordura vegetal, como os óleos de soja e milho eram raros, por serem raras as indústrias de extração desses óleos, enquanto a extração da gordura animal é um processo simples.

A relação do agricultor com a agroindústria, nesse momento, dava-se através do comerciante da sede da localidade, que comprava os suínos e tinha, em seu estabelecimento comercial (venda de secos e molhados), os produtos industrializados dos quais o agricultor precisava. Não havia uma relação direta com a agroindústria.

A partir da década de 1940, com a criação dos frigoríficos na região oeste do estado,

*"as relações entre a pequena produção e os frigoríficos tornaram-se mais orgânicas, porém entre estes interpunha-se ainda a intermediação de capitais comerciais que absorviam parte do excedente camponês"* (IBID., p. 146).

Paulatinamente, porém, a intermediação do capital comercial vai cedendo lugar a uma relação mais direta da agroindústria com o pequeno agricultor. Nessa relação, há um crescente processo de subordinação da pequena propriedade à indústria. A pequena propriedade, portanto, à medida que se integra nessa relação com a agroindústria, passa a ter sua produção cada vez mais determinada de fora. E cada vez mais a estabilidade de sua atividade depende de fatores externos.

É ilustrativa dessa situação a introdução da raça americana de suínos **Duroc Jersey**, pelo grupo **SADIA**, na década de 1950, e as raças européias **Large White** e

Landrasse, na década de 1960<sup>7</sup>. Interessava à agroindústria introduzir estas raças, devido a sua maior aptidão para a produção de carne e seu maior potencial de conversão alimentar. Introduzi-las, porém, implicava em romper com um costume dos agricultores de criarem os suínos conhecidos por "*tipo banha*".

O estabelecimento de preços diferenciados, hierarquizando-os para suíno **tipo banha**, **tipo misto** e **tipo carne**, foi instrumento eficiente para provocar a substituição da raça suína nas propriedades dos pequenos agricultores. Essa substituição, no entanto, implicava em uma reorganização das propriedades. Uma vez que essas raças novas de suínos exigem mais cuidados sanitários, o agricultor teve que abandonar a criação de suínos em currais e construir pocilgas. Teve que aprender a submeter cada ninhada a um programa de vacinação, além de introduzir o trato com ração balanceada.

Na década de 1960, novos elementos são introduzidos na relação entre agricultor e agroindústria. "*Em 1964, a SADLA cria o departamento de fomento ao pequeno produtor rural. Em 1969 já existiam 1.200 unidades familiares integradas produtoras de suínos*" (IBID, p. 161).

A mesma empresa é pioneira também na introdução da produção de aves, igualmente no sistema de integração e da produção de rações e concentrados, para fornecimento aos seus integrados. Com o ingresso dos outros frigoríficos da região na atividade de produção de aves, o estado de Santa Catarina torna-se, a partir de então, um dos maiores produtores e exportadores de carne de aves do Brasil.

Para auxiliar na explicação da progressiva perda do domínio do pequeno produtor rural sobre sua atividade, representada pela sucessão de fatos como a introdução das raças suínas "*Duroc Jersey*", "*Landrasse*" e "*Large White*", a introdução de raças de aves diferentes da galinha e do peru caipiras, o fabrico da ração balanceada pelas

---

<sup>7</sup>.A raça Duroc Jersey, também chamada de raça de "porcos vermelhos" pelos agricultores (devido a sua pelagem vermelha), deixou de ser a raça de maior valor comercial após o advento das raças Landrasse e Large White, chamados de "porcos brancos" devido a sua pelagem branca. Com a existência, no mercado, de suínos destas duas últimas raças, passou a existir, como categorização de preço, o suíno tipo carne (branco, com determinada faixa de peso), o tipo misto (branco acima do peso e duroc) e tipo banha (duroc acima do peso e o suíno comum)

agroindústrias, é pertinente recorrer à análise que Singer (1990) faz do progressivo domínio da cidade sobre o campo:

*"O desenvolvimento capitalista traz em si um viés notável a favor da cidade e em prejuízo do campo. Este vai sendo paulatinamente despojado de uma atividade produtiva após a outra, até que nele restem unicamente as atividades primárias. Cada ramo que assim se desprende da agricultura reaparece na cidade tecnologicamente revolucionado: indústria, comércio, finanças, etc"* (SINGER, 1990, p. 112).

A integração figura hoje como a maneira mais explícita e mais eficiente de domínio das agroindústrias sobre o pequeno produtor rural (CE CAMPOS, *op. cit.*). Representa a maneira mais moderna de o capital integrar a população camponesa. A integração, porém, não é uma ação unilateral do capital agroindustrial sobre o agricultor. Não é apenas a empresa que integra o agricultor. Trata-se de uma relação de reciprocidade, em que há uma busca de integrados por parte das empresas, e uma busca da integração por parte de muitos agricultores. Nessa relação, mesmo que o pequeno agricultor saiba que ocorre uma exploração maior por parte das empresas, ainda assim a procura, uma vez que este é um caminho para melhorar o desempenho econômico de sua propriedade. Em outras palavras, mesmo que o agricultor saiba que, quando integrado, o trabalho seu e de sua família está dando uma grande margem de lucro para a empresa, a possibilidade de participar de uma parcela desse lucro funciona como o *"canto da sereia"*.

Além disso, mesmo que o agricultor tenha a consciência da exploração maior de seu trabalho pela indústria na integração, a opção por essa relação pode não significar apenas a busca do lucro, como também a fuga do risco de se pauperizar, em permanecendo à margem dessa relação<sup>8</sup>.

Nessa integração, através de contratos celebrados (com compromissos muitas

<sup>8</sup>. Sobre a prevenção do pequeno agricultor diante do risco da pauperização, ver também ABRAMOVAY, 1992, pp.86-96.

vezes unilaterais) entre as empresas e proprietários rurais, estes assumem compromissos de produção e fornecimento exclusivo de matéria-prima para aquelas, em troca de uma assistência técnica e garantia de colocação da sua produção<sup>9</sup>. Através desse sistema, as agroindústrias podem programar-se em termos de recepção de matéria-prima diariamente, garantindo, também, o fato de nunca enfrentarem problemas de abastecimento de matéria-prima.

Essa relação contratual muitas vezes assume um aspecto unilateral, ou seja, os compromissos do integrado com a empresa integradora são expressos documentalmente, com assinatura de notas promissórias ou instrumentos equivalentes, quando do fornecimento de insumos. Os compromissos da empresa integradora com os agricultores integrados, porém, muitas vezes não passa de compromisso verbal de técnicos ou gerentes subalternos, como se observa no depoimento que segue:

*"Olha, em grande parte a gente fez meio só verbal, mas a gente tem os compromisso assinado com a turma. Mas... isso aí... isso, até aquele ponto se o cara pagou, né? e tá pagando, se no caso ele quer desistir, ele pode cair fora"*  
(Entrevista com suinocultor residente em São Miguel do Oeste, integrado à agroindústria).

Há, portanto, um compromisso do integrado em relação à integradora, não tanto pela via contratual, como pela via da dívida, ou seja, enquanto o integrado tiver dívidas junto à integradora, ele permanece sem condição de se desfazer do vínculo. Sobre se esse compromisso ("*...a gente tem os compromisso assinado com a turma...*") era mútuo, ou seja, se a empresa (*...a turma...*) tinha também compromisso formalizado com o suinocultor integrado, o depoimento que segue dá conta de que

<sup>9</sup>. Essa garantia é, porém, relativa. Existe enquanto há interesse da empresa em mantê-la. Um exemplo do rompimento dessa garantia existe, atualmente, para os fumicultores da região oeste de Santa Catarina que, mesmo integrados à indústria fumageira, não conseguem entregar a produção. "*Tenho outra safra pra entregar, mas tá atrasado. Dizem que tem bastante. Depois choveu muito. Ele tem bastante umidade. Eles tão atrasando, mas já tava na hora de entregar a segunda safra*" (Depoimento, em entrevista, de um fumicultor integrado à indústria fumageira, residente em São Miguel do Oeste).

*"Não! Isso eles não se comprometeram. Se comprometem até que tem matéria-prima. Principalmente o concentrado. Concentrado eles garanto que vão ter porque enquanto que nós mandamos matéria-prima, pode voltar parte da matéria-prima, que é a farinha de carne, de volta. E no caso, milho, se nós deixamos de produzir e vender prá própria empresa ou parte dos que não são integrados, daí provavelmente não vão ter" (IBID).*

Essa unilateralidade de compromissos pode levar os integrados a um desperdício de recursos, com a manutenção de uma infraestrutura subutilizada, pelo fornecimento não regular, pela empresa, do que ela se comprometera (embora verbalmente). É o caso de suinocultores que mantêm uma infraestrutura para engorda de determinado número de leitões, mas recebem constantemente número inferior<sup>10</sup>, como do suinocultor que entrevistamos, que recebe mensalmente *"sessenta...de acordo como a gente consegue os leitão. Dá para engordar até cem. A gente tem infraestrutura pra isso. Mas a gente consegue sessenta a cem por mês pra engordar"* (IBID).

Por parte dos agricultores, via de regra não se cogita em exigir contrato escrito da empresa, por algumas razões, tais como: a confiança em quem fica insuspeito por ter abolido uma antiga prática dos comerciantes de roubar o agricultor no manejo da balança, e por causa do medo de parecer desconfiado com a honestidade da parte mais forte da relação contratual. Ficar *de bem* com a empresa, uma vez que é ela que determina os termos da relação entre ambos, neste caso, é tido como uma questão de prudência.

O preço do produto e o valor de cada lote de animais entregue pelo agricultor é calculado pelas empresas, sem que o agricultor tenha conhecimento dos detalhes da *"fórmula européia"* empregada para este cálculo, e depende basicamente de três variáveis, quais sejam: mortalidade, conversão e tempo (do nascimento à entrega).

<sup>10</sup>. É importante observar que as empresas integradoras regulam, pelo controle do fornecimento de leitões para engorda, a extensão do plantel disponível, de modo que, para impedir uma oferta maior que a possibilidade de processamento de carcaças suínas, passa a entregar o número de leitões que garanta um retorno dentro da previsão de processamento, pela indústria.

Os mecanismos de controle são exercidos através de visitas de fiscalização periódica de técnicos da empresa na propriedade, treinamento dos agricultores e um sistema eficiente de ameaças e punições, além de programas radiofônicos e festas de final de ano, em que são homenageados os integrados mais "*caprichosos*" e são de alguma forma penalizados os que não cumpriram com seus compromissos junto à empresa.

Os mecanismos usados pelo capital industrial para convencer os agricultores a se integrarem à agroindústria são a propaganda direta das empresas, através de programas radiofônicos, visita de técnicos às propriedades rurais, dos serviços de extensão rural ligados ao governo ( EMATER e CLUBES 4 - S), a propaganda da imagem do empresário que tem traços comuns de origem com os agricultores<sup>11</sup>, a propaganda das empresas como constituídas com capital local (como se o lucro obtido permanecesse no local, para o enriquecimento de todos), o que leva os agricultores a crerem que não há outra "*saida*" para quem não está "*protegido*" pelas empresas ou, em outras palavras, que estão "*condenados*" a se integrarem.

É levada aos agricultores, através desses instrumentos, a convicção de que os não integrados às empresas não terão mais colocação para sua produção dentro de um futuro próximo (CF. BELATO, 1986), bem como se apela para a questão do interesse do enriquecimento regional (como se o enriquecimento das empresas acarretasse uma melhoria automática na qualidade de vida de toda a população da região).

Como não há vaga para a integração de todos os agricultores às empresas, ao mesmo tempo que há interesse manifesto de muitos, as empresas colocam alguns critérios de seleção dos candidatos à integração, tais como: ser pequeno proprietário de terra - este critério tem a ver com os riscos da hipoteca da terra para poder conseguir o empréstimo junto ao banco (ser proprietário) e a possibilidade de controle da empresa sobre o agricultor (ser pequeno proprietário), visto que o latifundiário tem maiores

---

11. "O grupo Seara constitui a única grande integradora cujo controle acionário não pertence a empresas do oeste catarinense" (CAMPOS, 1987, p. 165). Porém, o controle acionário desse grupo, até 1979, pertencia à família Paludo, da cidade de Seara.

possibilidades de se colocar como autônomo diante das ordens da empresa, por causa dos recursos que tem à disposição; **organização da propriedade como um todo** - a propriedade deve estar inclusa em critérios de organização que garantam à empresa a obediência às normas (de caráter técnico e administrativo) por ela ditadas. Além disso, a **disponibilidade de recursos financeiros pelo agricultor** e a **distância entre a propriedade e o frigorífico** são observadas; o **comportamento e a vida familiar do agricultor** - agricultores que não têm uma vida familiar e sexual regrada não são aceitos, assim como os que bebem. Há aí uma forte referência ao *fordismo*, isto é, à moral observada em vista da produção.

*"Esse tipo de cara é perigoso. Bota fora com mulheres o trabalho da família. Destrói a família. Onde não tem paz na família a produção não pode progredir '...Ele (Sr. X) não foi aceito porque andava sempre encostado no balcão da bodega...' "* (IBID, p 66)<sup>12</sup>.

Com a introdução do modelo de integração do pequeno agricultor às agroindústrias, começou a haver a construção de uma nova maneira de pensar e de se comportar dos agricultores integrados da região.

O auto-conceito de liberdade, autonomia e auto-suficiência, (mesmo que ilusório) que caracterizou historicamente os pequenos agricultores, e que ainda caracteriza, de alguma forma, os não integrados, cede lugar à consciência do compromisso, contratualmente expresso e fiscalizado, de obedecer prazos, de manter a exclusividade na venda da produção, de seguir normas de manejo da propriedade, nos integrados às agroindústrias. Em outras palavras, a consciência de autonomia cede lugar à consciência de perda da autonomia sobre a sua propriedade e seu próprio trabalho. Parece haver, paralelamente a essa consciência da perda da autonomia, a consciência de que isto

<sup>12</sup>. Sobre o controle da vida sexual em vista da produção, ver GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. in: *Maquiavel, a política e o estado moderno*, 7.ed, Civilização Brasileira, 1989, pp. 375-413.

representa o preço a pagar para a melhoria das condições econômicas da família<sup>13</sup>. Se a perda da autonomia fosse considerada apenas como perda, sem uma compensação, certamente não haveria a procura constante de vagas para novos agricultores no sistema de integração. Por outro lado, a perda da autonomia (no sentido de se poder fazer o que se quer) pode ser o caminho para a construção de uma outra autonomia (no sentido de se poder comprar o que se precisa ou se quer). Ilustrativo da perda da autonomia (no primeiro sentido citado) com a integração é o depoimento que segue:

*"Antes da integração o cara tava mais livre, podia fazer o que é que a gente queria, comprar, vender. Hoje o cara, bem dizer... não dá.. Não tá integrado. Tá meio entregado. (...) antes eu comprava o produto, às vezes encontrava um produto, podia escolher o produto que comprava. Hoje tem que comprar o que eles trazem, né? E antes tu podia ver qual que era o melhor produto, qual melhor produto no mercado, nem que saía um pouco mais caro. Mas... em compensação, era melhor"* (Entrevista com suinocultor residente em São Miguel do Oeste, integrado à agroindústria).

É importante considerar, porém, que a integração não tem sido o único caminho para a modernização de propriedades rurais. Muitos técnicos do serviço de extensão rural do estado, prestado através da ACARESC, atualmente EPAGRI<sup>14</sup>, quando do avanço do processo de integração das pequenas propriedades às empresas, ficaram com o seu campo de ação reduzido, uma vez que a assistência técnica aos agricultores integrados passou a ser dada pelos técnicos das empresas integradoras. A entrada em cena dos técnicos das empresas integradoras oportunizou a dedicação dos técnicos da extensão rural oficial a um número menor de produtores (os não integrados), em continuidade de uma ação iniciada ainda na década de 1960. Por iniciativa e com a assistência destes técnicos da

13. Mesmo que o integrado não perceba um lucro em dinheiro, percebe que consegue investir no melhoramento da propriedade ou no conforto. *"Fecha o ano sem lucro porque sempre aparece uma coisa que quebra ou desaparece. A pouca coisa que sobra a gente investe na lavoura, no chiqueiro, no gado, nas vacas de leite, na casa, nos eletrodomésticos"* (Depoimento, em entrevista, de suinocultor integrado à agroindústria, residente em São Miguel do Oeste).

14. A ACARESC, órgão ligado ao governo do estado de Santa Catarina, responsável pelo serviço de extensão rural, foi criado em 1956. Manteve essa denominação até 1991, quando foi renominada para EPAGRI.

ACARESC, grupos de agricultores não integrados passaram a constituir condomínios de suinocultura, como alternativa de modernização das propriedades e racionalização dos recursos disponíveis, fora da integração.

Esses condomínios começaram a surgir a partir de 1981, tendo como berço o município de Coronel Freitas. Em 1992, somavam 121 grupos em funcionamento. No período de 1981 a 1992, 36 dos grupos de condomínio constituídos foram extintos (cf. Mior, 1992, p. 245). São constituídos com grupos de geralmente dez agricultores, que compram em consórcio uma pequena área de terra em que constroem instalações que

*"geralmente para 60 matrizes, são modernas, com celas parideiras, creches, etc. Ao lado das instalações é construída uma casa onde reside um funcionário. As despesas com financiamento, manutenção e pagamento do funcionário do condomínio são cotizadas entre os associados"* (Campos. op.cit., p.195).

Nas instalações do condomínio são produzidos os leitões, que com 70 dias de idade, 20 dias após o desmame, são entregues aos condôminos, equitativamente.

Dessa forma, o agricultor só faz em suas pocilgas a terminação (a engorda) do suíno, remetendo ao condomínio toda a parte mais trabalhosa e mais difícil da produção. Isto permite a dedicação de maior tempo às atividades propriamente agrícolas, uma vez que se reduz o tempo necessário de dedicação aos suínos. Com os condomínios,

*"o aumento da produção média por produtor sócio de condomínio é cerca de 54,5 %, passando cada sócio a entregar 102 suínos terminados/ano, ao contrário dos 66 na situação anterior. Obtém-se uma redução no consumo de alimentos por suíno terminado em cerca de 150 kilos. A melhor qualidade dos terminados eleva os preços de venda em torno de 5 a 10 %"* (IBID, pp.196-197).

Os condomínios de suinocultura têm sido, até o momento, uma alternativa de os pequenos agricultores modernizarem suas propriedades, e de melhorar o desempenho

econômico das mesmas. Resta, porém uma questão: atualmente, a produção dos condomínios tem mercado garantido, mesmo junto às agroindústrias integradoras. Se o processo de integração continuar, porém, e as agroindústrias conseguirem garantir a satisfação plena de sua demanda dentro do sistema de integração, qual será o mercado para o produto dos condomínios? Existirá futuro para eles fora da integração?

A relação dos pequenos agricultores da região oeste com o mercado também não segue um caminho linear. Assim como parece haver uma tendência de uma busca generalizada à integração ao mercado, dentro da lógica que o mesmo apresenta<sup>15</sup>, há também movimentos que vão em outra direção, ou seja, não fugindo à integração ao mercado, alguns grupos de agricultores procuram essa integração de uma forma que possam ser menos prejudicados por aquilo que o mercado tem de perverso (do ponto de vista do agricultor).

Em alguns municípios do oeste catarinense<sup>16</sup>, estão se estruturando associações de pequenos agricultores que, da mesma forma que os condomínios de suinocultura, adquirem uma área de terra que passa a ser de propriedade comum, na qual executam, em regime de mutirão, ou com dias determinados para cada associado, uma atividade de subsistência. Explicando melhor: plantam as culturas que são básicas para a alimentação das famílias no decorrer do ano, e que podem ser armazenadas, como batata inglesa, alho, cebola, feijão. Distribuem o produto do trabalho entre os sócios. Da ótica dos agricultores partícipes dessas associações, as mesmas *"vêm surgindo como forma de se manter a pequena propriedade e o pequeno agricultor no campo"* (Depoimento, em entrevista, de agricultor coordenador de uma associação, residente no município de Seara - SC). Não são uma iniciativa inédita. São organizadas com a consciência de que

---

15. Essa tendência se observa, tanto na procura do agricultor pela integração às agroindústrias quanto pela constituição dos condomínios de suinocultura, aos quais nos referimos também neste trabalho.

16. "(...) hoje abrange uma região muito grande, a região do oeste de Santa Catarina, onde em Chapecó temos a APACO, que é a central das associações dos pequenos produtores. Abrange todos os municípios dessa região" (Depoimento, em entrevista, de agricultor coordenador de associação de pequenos produtores, residente no município de Seara)

*"não é invenção. Existe em outros países como na França, onde que toda agricultura é nesse sentido, em forma de cooperação ou associações. Aqui se copiou e tá se copiando ainda o sistema deles lá, e que é hoje um grande meio de sobrevivência da pequena propriedade na França"*  
(IBID).

O conhecimento da origem da organização em associações, manifesto pelos agricultores que delas participam, têm raízes na pastoral católica, uma vez que a Igreja Católica é a instituição que mais trabalhou e trabalha para a organização dos pequenos agricultores nas referidas associações.

Além da organização conjunta de uma cultura de subsistência, a relação com o mercado é também organizada em conjunto. Atuam dessa forma na aquisição de produtos industriais, principalmente insumos (adubos, sementes selecionadas, calcáreo, defensivos agrícolas, etc). Como nos municípios há uma organização que congrega essas associações, acontecem compras centralizadas, diretamente das indústrias ou de atacadistas, para atender diversas associações, ou mesmo todas as de um município, o que permite a consecução de preços consideravelmente mais baixos que os praticados no comércio<sup>17</sup>. Como os produtos adquiridos pelas associações são repassados aos sócios pelo preço de custo, há economia no consumo dos partícipes dessas associações. Também fazem vendas conjuntas, negociando preços melhores para "*cargas cheias*" de produtos agrícolas, atualmente ainda com comerciantes da região.

Em termos de comercialização de seus produtos, o projeto ultrapassa a venda dos produtos a comerciantes. A intenção é estabelecer um canal direto de comercialização com o operariado urbano, através de feiras livres, eliminando assim a participação de intermediários no comércio. A organização das feiras livres permitiria um preço superior para os agricultores do que o oferecido pelos comerciantes (intermediários), ao mesmo tempo que poderia ser cobrado dos operários urbanos preço menor que o praticado pelo

<sup>17</sup>. "A nível de municípios ligados à APACO nós temos as CEMAS, que é a central das associações dos pequenos produtores no município" (Depoimento, em entrevista, de um agricultor coordenador de uma associação, residente em Seara).

mercado (por causa da eliminação dos lucros de diversas instâncias intermediárias).

Em termos de projeto para o futuro das pequenas propriedades rurais, os membros das referidas associações consideram que

*"o caminho seria a gente pegar e juntar as propriedades, e juntar as áreas que seriam então destinadas à produção de leite, que seriam então as áreas mais inclinadas e as áreas que seriam mais favoráveis para a produção de grãos a gente utilizar para essas atividades"* (IBID).

Em termos de organização das propriedades, portanto, há um projeto maior do que apenas comprar e vender em conjunto. Há a busca da junção das propriedades dos participantes de uma associação como se fosse uma só propriedade, sendo administrada racionalmente no que diz respeito ao melhor aproveitamento da terra e dos recursos existentes.

O surgimento das associações em questão é processo recente. O início data de 1989, e teve (como tem) incentivo da Igreja Católica e de algumas prefeituras.

A trajetória percorrida pela população do oeste catarinense, desde a imigração na região até a construção de relações complexas de integração dos pequenos agricultores com o capital industrial foi rápida. Em sete décadas construíram-se nessa região relações que os antepassados europeus desses imigrantes levaram em torno de sete séculos para construir, visto que a modernidade européia em termos de relações da população rural com as atividades urbanas se construiu desde o início do fenômeno dos cercamentos das terras comunais, já a partir do século XIII, tendo uma maior arrancada no século XVIII, com a revolução industrial e agrícola, completando-se no século em curso.

Essa transformação rápida na agricultura é própria das sociedades subdesenvolvidas, que não gestam as transformações, mas as importam, compelidas pela necessidade de integração ao mercado mundial. A integração ao mercado mundial, à medida que gera industrialização, provoca também o surgimento de um mercado

consumidor urbano interno. Singer (1990), fazendo comparação das transformações na economia entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, afirma que

*"Enquanto nos países desenvolvidos a mudança se dá à medida que determinadas inovações 'amadurecem', nos países subdesenvolvidos, ramos de produção inteiros são implantados de uma só vez, submetendo a estrutura econômica a choques muito mais profundos"* (SINGER, op.cit., p. 45).

#### 4. O AGRICULTOR, O OPERÁRIO E O CAPITAL

Embora a evolução das relações do capital<sup>18</sup> com o pequeno produtor da região oeste do Estado tenha chegado à integração desse no sistema produtivo da empresa, não são todos os habitantes do meio rural dessa região que estão na condição de integrados.

Se a história do agricultor oestino chegou à integração com a agroindústria, junto com os integrados subsistem e convivem proprietários não integrados e um grande contingente de não proprietários, expropriados ou filhos de pequenos agricultores que não conseguiram manter a condição de proprietário para toda a prole.

Diversos motivos concorrem para a ocorrência dessa situação. A regulação dos preços dos produtos agrícolas pelo capital e o descompasso entre modernização da atividade agrícola e o aumento demográfico são dois motivos merecedores de atenção na análise deste assunto. No tocante ao primeiro, mesmo que o agricultor melhore tecnicamente sua atividade e passe a produzir mais, tem o preço de seu produto regulado pelo capital, que garante o empate do seu ganho com o custo de sua produção (cf. MARTINS, *op.cit.*, pp. 102-103). No tocante ao segundo, o processo de modernização por que passa a agricultura no Brasil é muito rápido, enquanto em outras sociedades essa modernização foi um processo secular. A liberação de mão-de-obra acarretada por essa modernização ocorre porque não houve tempo de muitos deixarem de nascer enquanto a modernização se gestava. Ela veio de um momento para outro e tomou de surpresa os que já são nascidos, que perdem a possibilidade de continuar trabalhando onde, provavelmente, suas famílias planejavam sua permanência.

*"É um salto enorme, sem as etapas intermediárias que*

---

<sup>18</sup>. No que diz respeito ao uso do termo Capital, ver nota à página 22.

*permitiram a outros países fazerem o ajuste demográfico mais ou menos adequado a essa transformação. Aqui, da noite para o dia, se pula de um século para outro"*  
(MARTINS, 1993, p. 141).

A relação do pequeno agricultor com o capital, independente de ele ser integrado ao sistema produtivo das agroindústrias, ser proprietário não integrado ou ser não proprietário, no entanto, tem um traço comum, que é a exploração que sofre do capital. Essa exploração, embora seja a mesma que sofre o operário, mostra-se de forma diversa, ou seja, enquanto o operário é explorado pelo capital, diretamente na sua força de trabalho, a exploração do pequeno agricultor ocorre sobre ele através do produto de seu trabalho.

Esta característica distingue as diferentes formas de o agricultor e o operário urbano se relacionarem com o capital. Enquanto o operário urbano se relaciona diretamente com o capital, sofrendo dele a exploração sobre a sua força de trabalho, o agricultor sofre essa exploração sobre o produto que comercializa, que é resultado de seu trabalho. Dito de outra forma, o capital explora cada um sobre aquilo que de cada um compra. Assim, do operário compra diretamente a força de trabalho, enquanto do agricultor compra o produto (resultado do seu trabalho) (Cf. MARTINS, 1993, pp. 11-17).

Essa peculiaridade da relação do homem do campo com o capital leva não raro a um ocultamento dessa relação de exploração que sofre. Esse ocultamento está presente, em parte, no conceito que o agricultor tem de si mesmo e no discurso que se faz sobre a atividade agrícola, quando se invoca a autonomia do agricultor como virtude e como elemento positivamente distintivo em relação à atividade urbana, em que a subordinação a um patrão é normalmente explícita. Sobre isso, afirmamos, com Martins, que

*"o lavrador não vive em condições históricas que lhe permitam ver que a contradição que determina o movimento da sociedade capitalista é a da produção social combinada com a apropriação privada, capitalista, dos resultados do trabalho. Portanto, ele não pode libertar-se*

*sozinho. Ele conhece o nome do seu opressor, que é o capital e a propriedade capitalista, mas seus olhos estão velados pela autonomia do trabalho, pela sua solidão. A exploração que o alcança não é direta, tem muitas mediações, por isso cria também a ilusão da liberdade em quem já é profundamente escravo” (IBID, p.19).*

A ilusão da autonomia por que passa o pequeno produtor quando se lhe ocultam os mecanismos de exploração é também fator de ocultamento da sua condição de classe, uma vez que o agricultor, não raras vezes, vê apenas o operário urbano como quem não é livre, por ter que se submeter a horário e normas. Assim, mesmo que as formas de exploração operadas pelo capital sobre os operários e sobre os agricultores sejam diferentes, a consciência de que é a mesma exploração sob formas diversas torna-se necessária para que ambas essas categorias de trabalhadores possam se assumir como tais.

É neste ponto e somente nele, ou seja, na maior explicitude das relações de exploração a que é submetido o trabalhador urbano que se justifica também a preocupação de Gramsci, à medida que coloca a classe operária na função de vanguarda em relação ao trabalhador do campo (Cf. GRAMSCI, A questão meridional, 1987).

O que não se pode, porém, é considerar essa posição de vanguarda como tutela, ou seja, considerar que o operário urbano, na situação brasileira do final do século XX deva ser o tutor do trabalhador do campo nas lutas políticas. Nem se pode colocar a classe operária em condição de superioridade no tocante ao potencial transformador da sociedade, em relação aos agricultores (na região Oeste de Santa Catarina, por exemplo, a organização de movimentos sociais populares no campo, em maior grau que nas cidades, parece ter invertido essa relação de vanguarda). Coloca-os na condição de mais explicitamente explorados pelo capital, sem instância intermediária entre explorador e explorado, que possa obscurecer ou mesmo ocultar essa relação de exploração. Daí terem, os operários urbanos, em tese, condições de perceber mais clara e imediatamente

do que os agricultores essa relação.

O escamoteamento da condição de classe do agricultor é mais forte no pequeno proprietário. Apesar de grande percentual dessa categoria de agricultores se engajar muitas vezes em movimentos sociais, esses movimentos se restringem, via de regra,

*"a disputas periódicas em torno de preços de produtos agrícolas. Cada vez mais subjugada pela agroindústria e pelo grande capital industrial, tem se orientado sobretudo pelas lutas econômicas com as empresas e bancos, ou contra a política de preços agrícolas do governo. Permanece absorvida nos limites da negociação econômica"* (MARTINS, 1993, p.143).

Os posseiros e os agricultores sem-terra, no entanto, parecem ter mais clara a sua condição de classe, pelo tipo de luta que seus movimentos têm engendrado. Estas categorias de trabalhadores rurais têm trazido à cena lutas de cunho político, isto é, que ultrapassam o âmbito do campo econômico. Para Martins (op cit), a luta por uma nova e diferente legalidade que caracteriza os movimentos dos posseiros e dos agricultores sem terra denota uma maior incursão destas categorias no campo propriamente político.

A condição de expropriados já lhes tirou a ilusão da eficácia da luta no campo puramente econômico para obter respostas para seus problemas, o que ainda não ocorre com os que conseguem, mesmo a duras penas, manter uma pequena propriedade produzindo, mesmo que sejam forçados a expulsar seus filhos do campo por falta de terra disponível para a manutenção da condição de proprietária em sua prole.

Muitas das análises feitas sobre o meio rural no Brasil caem em equívocos resultantes da preocupação com o seu enquadramento em determinados modelos teóricos, como é o caso de posições resultantes de interpretação não histórica do marxismo, que vêem os modos de produção como colocados em uma sucessão mecânica e necessária<sup>19</sup>.

<sup>19</sup>. É oportuno apontar, neste sentido, as posições de Lênin e Kausky sobre o campesinato como categoria social extingüível na medida da modernização da sociedade (cf. ABRAMOVAY, 1992, pp. 31-49)

Para Martins (op cit), essas análises cometem dois freqüentes equívocos. Um desses equívocos é a identificação da realidade rural como pré-capitalista, quando considera que somente a realidade diretamente vinculada ao capital industrial urbano é capitalista, ou ainda, que as relações realmente capitalistas são aquelas que se dão naquele âmbito, ou seja, no âmbito das relações entre capital e trabalho assalariado. Neste caso, a realidade rural é vista como resquício de modos de produção ultrapassados ou, nas palavras de Martins, *"como 'restos' de modos de produção pré-capitalistas que serão supostamente varridos pelo desenvolvimento do capital que os subordina"* (IBID, p. 109).

Outro equívoco consiste em definir a realidade rural como a mesma dos trabalhadores assalariados urbanos, desconsiderando as formas específicas com que cada qual (trabalhador assalariado urbano e trabalhador rural) se relaciona com o capital. Trata-se de uma simplificação que usa o suposto da "determinação, em última instância pelo capital" como uma espécie de "guarda-chuva", sob o qual tudo cai numa vala comum, sem necessidade de atentar para as especificidades das diferentes relações que se estabelecem, uma vez que, de algum modo, o trabalho e a produção desses diferentes trabalhadores são dominados pelo capital (CF. MARTINS, 1993, p. 112).

Não são só teóricos os equívocos cometidos em relação ao trabalhador do campo. É também no campo político que se os cometem quando os trabalhadores se organizam em movimentos sociais e/ou sindicatos (o que também ocorre com os trabalhadores urbanos). Organizações políticas disputam a direção desses movimentos, sob o argumento da inexistência de um projeto político neles, enquanto não estiverem sob sua tutela. Dito de outra forma, só reconhecem legitimidade nos movimentos e sindicatos que estiverem integrados em sua militância. Nas palavras de Martins (op cit),

*"essa concepção está no discurso de quase todos, mesmo em setores da CUT e do PT, entidades políticas que supostamente compreendem e valorizam a importância dos*

*movimentos sociais"* (IBID, p. 92).

A consideração do agricultor como um quase-cidadão, ou um cidadão de segunda categoria, tanto presente no discurso das elites urbanas de direita, quanto em facções da intelectualidade de esquerda, faz desse profissional uma figura folclórica, uma espécie de monstrengo caricato: o caipira.

Essa figura, explorada por manifestações culturais engendradas para forjar uma certa identidade caipira no homem do campo (música sertaneja) e para o deleite da população urbana (casamento caipira, Jeca Tatu, por exemplo), não é nem de longe o retrato do homem do campo.

Mas é tendo como parâmetro o caipira ou um cidadão de segunda categoria (que merece um atendimento educacional também de segunda categoria) que muitos políticos e planejadores da coisa pública administraram e/ou administram a educação para a população do meio rural no Brasil.

## 5. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Até a década de 30 deste século, o meio rural brasileiro estava praticamente desassistido em termos de oferta educacional por parte dos órgãos governamentais. O governo, em seus diferentes níveis, proporcionava oferta de escola no meio urbano, mesmo assim limitada no aspecto quantitativo.

As escolas que existiam no meio rural, até então, eram resultado de iniciativas de igrejas ou das comunidades que se organizavam para esse fim, herança da histórica omissão do poder público com a educação rural e, também, com a educação como um todo.

A educação, no Brasil ainda Colônia de Portugal, nasceu como uma atividade delegada pela Coroa portuguesa a uma ordem religiosa (a Companhia de Jesus). Assim, quando em 1549 chegaram ao Brasil os primeiros seguidores de Santo Inácio de Loyola, vieram com o intuito de evangelizar os índios, manter a fé católica entre os portugueses aqui residentes e professar a cultura portuguesa na Colônia, em nome do Rei e do Papa (CF AZEVEDO, 1963).

O sistema de educação montado pelos jesuítas no Brasil desde os primeiros anos de Colônia primava pela unidade do ensino aqui professado com o da Metrópole e, no que tangia às primeiras letras e aos ensinamentos doutrinários católicos, perseguia a integração dos indígenas nessa mesma cultura.

Um traço característico da cultura portuguesa, enxertada no Brasil, era a predominância da literatura e da oratória sobre outros conhecimentos, de cunho científico. A condição de Portugal, como reino católico, herdeiro da extrema catolicidade

característica da Idade Média, fez com que essa nação se ocupasse por demais com os conhecimentos ligados à doutrina católica, à época avessa à livre discussão científica, impedindo a liberação das mentes dos rígidos dogmas da fé. Isto trouxe como resultado, para o Brasil, um grande número de bacharéis, letrados e clérigos, sem a formação de um corpo de intelectuais com qualquer preocupação pelas atividades científicas e técnicas.

*"O apêgo ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, tôda a educação modelada pela Metrôpole que se manteve fechada e irreductível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no século XVII se firmar: um século de luz para o restante da Europa e um século de trevas para Portugal"* (AZEVEDO, op.cit, p. 531).

Este traço da educação brasileira, plasmado pelos jesuítas desde o tempo de Colônia, de formação de bacharéis, letrados e clérigos (mesmo que estes necessitassem acabar os estudos na Metrôpole), sobreviveu à sua expulsão pelo Marquês de Pombal<sup>20</sup> em 1759, sobreviveu à Independência do Brasil e, em grande parte, à Proclamação da República.

Sobre a sobrevivência dessa característica à Proclamação da República, depõe o fato de que a reforma de ensino levada a efeito pelo ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães, já a partir de 1890, no início do governo republicano, denominada Reforma Benjamin Constant, de forte influência positivista, procurou quebrar o modelo literário-religioso do sistema de ensino brasileiro, com a introdução massiva das ciências naturais no currículo escolar. No entanto,

<sup>20</sup>. Nas palavras de AZEVEDO: "Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. (...) Em lugar de desenvolver esse organismo[o sistema educacional], de enriquecer, de alargar e reformar esse sistema, o Marquês de Pombal o eliminou e, uma vez completada a sua destruição, esperou treze anos para começar a reconstruir, no período de um governo, o que os jesuítas conseguiram em dois séculos"(AZEVEDO, 1963, pp. 539-540). Após treze anos de inexistência de educação formal, essa educação voltou através dos bispos e dos padres-mestres, portanto ainda ligada à Igreja Católica (Cf. AZEVEDO, op.cit.).

*"a proeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos permanecia tão fortemente marcada, no sistema cultural do país, que ainda constituíam e deviam figurar por muito tempo, como instituições solitárias, sem irradiação, as raras escolas ou institutos prepostos ao ensino científico, não aplicado, ou a pesquisas no domínio das ciências naturais" (IBID, p. 623).*

Quando da chegada, ao Brasil, de imigrantes de outros países da Europa que não Portugal, no século passado, era este o quadro educacional que estes imigrantes encontravam: um país de omissão histórica do governo em relação à educação escolar, e a existência de um sistema educacional, moldado à imagem da visão de mundo dos jesuítas, e restrito a uma parcela da população urbana. Como grande parte desses imigrantes vinham para se estabelecer na agricultura, precisavam construir seu próprio destino em termos de atendimento educacional a seus filhos, visto que vinham de um ambiente em que, mesmo no meio rural, as crianças freqüentavam a escola.

Mais uma vez os jesuítas se fizeram presentes em parcela do cenário escolar, através das *Katholischen Pfarrschulen* (escolas paroquiais católicas), criadas e mantidas pelas comunidades de imigrantes alemães e seus descendentes, comandadas administrativa e pedagogicamente pela Igreja Católica Romana (principalmente pelos padres da Companhia de Jesus).

Outras iniciativas escolares estiveram nas mãos das Igrejas de Confissão Luterana atuantes em território brasileiro e das comunidades de imigrantes italianos, que organizaram escolas de cunho particular, com subsídio do governo italiano e também de caráter paroquial, estas em mãos de padres franciscanos (CF. KREUTZ, 1991 e RIBEIRO, 1990, p. 553-572).

As escolas paroquiais não foram uma invenção específica dos padres católicos para o Brasil. Já existiam na Alemanha, principalmente na região do *Hunsrueck*, de onde

é proveniente grande parte dos imigrantes, tanto católicos quanto luteranos, vindos daquele país. O sentido delas, no entanto, é diferente em cada um dos meios. Na Europa, representavam uma reação ao teor laico da escola estatal burguesa; no Brasil, uma alternativa à omissão do Estado em relação ao ensino nas áreas rurais e uma forma de manter, na nova pátria, costumes e modos de vida trazidos da pátria de origem (cf. GROSSELLI, 1987, p. 17)<sup>21</sup>.

Nas colônias italianas do Sul do Brasil, a ação da igreja católica foi menor em termos de oferta do ensino, visto que, no Rio Grande do Sul, tem-se notícia de apenas uma escola paroquial na colônia italiana, a escola paroquial Nossa Senhora do Caravággio, localizada na antiga Colônia Caxias, hoje município de Farroupilha (cf. RIBEIRO, 1990 p. 572).

As alternativas dos colonos italianos para garantir um ensino ao menos fundamental aos seus filhos passaram pela auto-organização de escolas pelas comunidades (também por elas sustentadas), e escolas subsidiadas pelo governo italiano.

As escolas particulares isoladas, criadas e sustentadas pelas famílias das comunidades de colonos, funcionava, via de regra, na residência do professor, cujo preparo intelectual normalmente não ultrapassava o domínio do dialeto da região de origem e os fundamentos da aritmética e alguns conhecimentos gerais, aprendidos quando aluno, na Itália.

Esta modalidade de escola, tanto mais presente quanto mais afastadas eram as comunidades das povoações ou vilas, representou não uma escolha dos colonos italianos, mas a única alternativa de garantir que seus filhos não crescessem no total analfabetismo, uma vez que as lideranças das comunidades *"sistematicamente tomam a iniciativa de apelar para o poder público, a fim de que participe na manutenção da escola e, principalmente, assumam o pagamento do professor"* (RIBEIRO, op.cit., p. 572).

<sup>21</sup>. Nas comunidades de origem alemã havia uma relativa independência entre dois grupos distintos de habitantes: os católicos e os luteranos. Apesar de haverem tido, desde os primeiros tempos de imigração, uma convivência amistosa entre si, havia uma clara separação desses grupos no que dizia respeito à manutenção de cemitério, igreja e escola. Já nas comunidades de origem italiana, não havia este tipo de separação, uma vez que os seus habitantes eram, em geral, católicos.

As escolas italianas subsidiadas pelo governo italiano eram mais freqüentemente situadas nos centros urbanos, sedes das colônias. Eram mantidas por órgãos consulares, sociedades de mútuo socorro ou eram escolas comunitárias, subvencionadas pelo governo italiano. Dispunham de verba para pagamento de professor, compra de livros didáticos, e seus professores eram, via de regra, mais bem preparados que os das escolas comunitárias rurais. Enquanto as escolas comunitárias italianas isoladas eram fruto da iniciativa dos colonos para garantirem um mínimo de escolaridade para seus filhos, as subsidiadas eram instrumento do governo italiano na tentativa de manter a "italianità", ou seja, o caráter de cidadão italiano no colono instalado no Brasil<sup>22</sup>.

A oferta de ensino através dessas escolas (paroquiais, católicas ou luteranas, comunitárias ou subsidiadas) passou a refluir à medida que o Estado intensificou o atendimento escolar às áreas rurais, com a nacionalização do ensino no Brasil, momento em que os descendentes de alemães e de italianos eram proibidos de falar suas línguas de origem por ordem do governo, no decorrer da Segunda Guerra Mundial e à medida que esses descendentes de imigrantes sentiam a necessidade do melhor domínio da língua nacional para possibilitar a melhor defesa de seus interesses.

A nacionalização do ensino, ocorrida durante o Estado Novo, mesmo não sendo a única razão do refluxo das escolas vinculadas à cultura de origem dos imigrantes europeus não portugueses, foi a razão de maior peso naquele momento específico. Esse processo tinha o caráter de, a partir do Estado, criar escolas nas áreas rurais, onde a omissão anterior do Estado em relação ao ensino tinha fomentado a criação de uma significativa rede de escolas que trabalhavam com a língua e a cultura dos países de origem dos imigrantes e seus descendentes.

O mesmo Estado que, num primeiro momento, havia encorajado a fundação de escolas comunitárias nas colônias de imigrantes (visto que não lhe acarretava ônus),

<sup>22</sup>. "No entanto, se esta foi a intenção das autoridades italianas, não encontrou, principalmente no meio colonial, um eco expressivo (...) A necessidade de falar o português para uma melhor comunicação com os brasileiros e o prestígio que também significava falar o português fizeram com que a escola italiana e o professor italiano não tivessem a aceitação e o interesse desejado, pelas autoridades italianas" (RIBEIRO, 1990, p. 568).

ocupou-se em outro momento na estruturação de um sistema educacional marcado pela língua nacional e por elementos culturais que procuravam anular as influências culturais que os imigrantes europeus não portugueses estavam perpetuando em solo brasileiro.

Setores da elite nacional pregavam a necessidade da intervenção do governo brasileiro nas colônias italianas e alemãs, que mantinham escolas com suas línguas e culturas de origem. Na defesa dessa intervenção, ao mesmo tempo que protesta contra a omissão do governo enquanto não intervinha, Afrânio Peixoto, já no início da década de 1930, fazendo a comparação dessas colônias de imigrantes em relação ao governo brasileiro com o Havai em relação ao governo norteamericano, argumenta que

*"naquelas pequenas ilhas do Havai, para 1.000 crianças anglo-saxônicas, registravam as estatísticas 17.600 japonesas, 3.800 chinesas, 5.300 portuguesas, 3.300 havaianas e 4.100 mestiças. Dessa gente, os americanos, nas suas escolas, fazem americanos; que contraste conosco que temos melindres de intervir nos Estados, mas deixamos a Alemanha e a Itália intervirem em nossa nacionalidade, subvencionando escolas e fazendo alemães e italianos, dos naturais do Brasil"* (PEIXOTO, Afrânio, citado por AZEVEDO, op.cit., p. 651).

Esse projeto de nacionalização não foi uma pura e simples substituição das escolas comunitárias das colônias de imigrantes por escolas estatais. Consistiu na expedição de um conjunto de instrumentos legais que disciplinavam o funcionamento dessas escolas (que não foram simplesmente proibidas) e na criação de uma rede de escolas estatais (Cf. KREUTZ, op.cit., p. 153).

Razões econômicas foram também determinantes da maior atenção dada ao ensino no meio rural a partir da década de 1930. Nessa década, ocorre o início da inserção do país num processo de industrialização. A partir daquele momento, os interesses econômicos dirigentes determinavam que o agricultor tinha que ser transformado em empregado potencial da indústria emergente. Além disso, era importante incorporar o

agricultor ao mercado consumidor dos produtos e serviços que a cidade produzia, bem como torná-lo partícipe, a nível político, da modernidade que se construía, mesmo que se mantivesse no campo.

À medida que se observou uma migração para as cidades em proporção maior ao que a indústria conseguia absorver como mão-de-obra, começaram a surgir os problemas sociais decorrentes dessa migração. No discurso oficial surgiu, então, uma nova preocupação com o ensino no meio rural: a manutenção do homem no campo através da educação.

Os movimentos do ruralismo pedagógico, entendidos como movimentos que compreendem o meio rural como uma realidade que se explica por si mesma e, portanto, necessita uma educação especificamente moldada à sua peculiaridade, são conseqüência da influência dos princípios da Escola Nova. Esses movimentos ruralistas não podem ser vistos como algo separado e que se explica por si. Vêm, ao contrário, no bojo de uma série de idéias que, surgidas na Europa no início do século, não tiveram muito eco naquele continente mas o encontraram aqui. Fazem parte do mesmo ideário escolanovista o localismo, a idéia do aprender fazendo, a idéia do aprender brincando, a consideração da obsolescência de toda a tradição educacional, a queda do nível de formação intelectual dos professores, e a negação da sua autoridade sob a égide do discurso liberal da igualdade, quer seja de direitos, quer de importância entre criança e adulto, professor e aluno (CF. ARENDT, 1988, pp. 221-247).

O ruralismo pedagógico refluíu na década de 1950. Esse refluxo, porém, não significa sua definitiva superação, uma vez que o discurso da detenção do êxodo rural através de um processo educacional ainda se repete.

O discurso ruralista, quando assume posições críticas em relação ao capitalismo, o faz muitas vezes tendo como referência modelos pré-capitalistas de sociedade. Nesse sentido, a crítica ao capitalismo se torna, muitas vezes, ao invés de uma crítica superadora, a expressão de um saudosismo conservador (CF. WILLIAMS, 1989, p. 57).

No atendimento educacional estatal ao meio rural, a instância governamental que mais marca presença, historicamente, é o município. Já a partir da década de 1920, surge a defesa da idéia da municipalização do ensino, tanto entre liberais quanto entre progressistas. Nas últimas décadas, à medida que os municípios foram se firmando como instâncias da estrutura federativa do país, a idéia da municipalização da educação encorpou-se mais. A defesa da municipalização se faz, normalmente, sob a bandeira da democratização da educação e da sociedade.

Fatores diversos, muitas vezes ocultos sob o discurso da democratização, contribuíram também para a defesa da municipalização. De um lado, a ânsia dos municípios em aumentarem o poder de barganha diante das instâncias governamentais do Estado e da União, com o aumento de sua estrutura administrativa; o interesse em aumentar seu quadro funcional, muitas vezes utilizado como "*curral eleitoral*" sob o controle do prefeito e seu partido; interesses clientelistas, etc. De outro lado, o interesse de governos estaduais em se eximirem de responsabilidades, de diminuir o quadro funcional ou descarregar nos municípios o compromisso da manutenção do patrimônio das escolas rurais. Em Santa Catarina, por exemplo, a partir de 1991, a municipalização das escolas situadas na área rural passou a ser diretriz da política educacional do governo do Estado<sup>23</sup>.

Em termos pedagógicos, o municipalismo pode carregar em si o risco do localismo. Longe de defendermos que se deva ignorar a realidade local no processo pedagógico, entendemos que o mesmo deva ser ponto de partida, e não de permanência. Dito de outra forma, a realidade local do campo, por exemplo, deve ser ponto de partida para o processo pedagógico da população rural, uma vez que é nela que reside a fonte do

---

<sup>23</sup>. No mandato governamental de 1987 a 1991, a política de municipalização de escolas rurais já existia, mas calcada em parâmetros que, do ponto de vista do governo de então, mediam a capacidade diferenciada de cada município de assumir (para manter) escolas rurais pertencentes à rede estadual. Eram levadas em conta variáveis como: percentual da receita do município aplicado em educação, custo aluno/ano, percentual dos alunos atendidos no primeiro grau pela rede municipal. Dessa forma, ocorria uma municipalização paulatina e diferenciada. No mandato governamental de 1991 a 1995 (ainda em curso), a política de municipalização se resume a uma municipalização compulsória de todas as escolas rurais multisseriadas pertencentes à rede estadual.

conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Essa realidade, porém, não pode ser o limite desse processo.

Sobre isto, afirmamos, com Paiva & Paiva:

*"Sem dúvida que a escola deve considerar a especificidade econômica e cultural da localidade onde atua, mas isto não pode tornar-se prioridade curricular. A escola pública pela qual inúmeras gerações de educadores se empenharam - a escola universal, gratuita e obrigatória - pode transformar-se em fábrica de petrificações sociais e não em possibilidade de ampliação de oportunidades, caso não introduza seus alunos a conteúdos universais mínimos para sua maior circulação na sociedade abrangente para o exercício dos seus direitos de cidadania. Uma escola de pesca para comunidades de pescadores e de técnicas agrícolas para áreas rurais, etc. corre o risco de esquecer o necessário entrosamento intelectual e político de seus alunos com o nacional e o universal. Uma excessiva acentuação do âmbito local significa um efetivo cerceamento dos horizontes culturais e políticos dos alunos, contribuindo exatamente para o fortalecimento da exterioridade da vida nacional para a limitação de sua capacidade de crítica a imposições mais graves que a escola unitária, transmissora de conteúdos mínimos e universais"* (PAIVA & PAIVA, 1986, pp. 148-149).

Quando fazemos esta abordagem, a fazemos levando em conta a nossa consciência da necessidade da escola unitária, entendida como uma escola fundamental igual para todos os alunos do país, como instrumento de apropriação de conhecimento por parte das classes subalternas, em igualdade de condições com a classe dominante.

Igual preocupação perpassa o pensamento pedagógico de Gramsci. Aquele pensador remete a diversificação dos tipos de escola conforme os diferentes meios sociais à condição de situação perpetuadora das desigualdades sociais. À medida que defende uma escola fundamental igual para todos os habitantes de um país, defende a escola como espaço construtor de iguais condições de participação política. Ao mesmo tempo, alerta

para o caráter discriminatório da escola, enquanto própria para cada meio (CF. GRAMSCI, 1989, pp. 117-128).

Na defesa desse ponto de vista, afirma que *"a multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais"* (IBID, p. 137). Seguindo pela linha de argumentação contrária à oferta de aperfeiçoamento intelectual e profissional de cada um somente dentro de seu meio sócio-profissional, segue afirmando que

*"a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo"* (IBID).

Sem pretender uma análise minuciosa das posições teórico-práticas que se opõem à idéia da escola unitária, julgamos oportuno elencar e comentar, mesmo que de passagem, algumas delas, por estarem presentes na realidade educacional dentro da qual atuamos.

Uma delas é a convicção de muitos educadores de que a escola é um lugar onde se devam ensinar apenas conteúdos utilitários, desde os primeiros anos escolares. Não quer dizer, no entanto, que conteúdos utilitários (que têm a ver com iniciação profissional e profissionalização) e educação sejam categorias excludentes, ou ainda, que não se possa educar e ensinar conteúdos utilitários ao mesmo tempo. O problema consiste em banir da escola o conhecimento acerca do mundo e dos homens, contido e acumulado nas diferentes ciências.

É no sentido do banimento dos conhecimentos gerais da escola que vai normalmente o discurso atual da **Pedagogia da Qualidade**<sup>24</sup>. A visão da educação

<sup>24</sup>. Utilizamos o termo **Pedagogia da Qualidade** para nos referir ao discurso da Qualidade Total, aplicada à educação.

escolar como uma relação entre *fornecedor* e *cliente*, próprio desse paradigma que migra da realidade empresarial para a educacional, procurando adequar esta àquela, parece se coadunar com a idéia de que o fornecedor deve ter a preocupação de fornecer ao cliente o que lhe será imediatamente útil.

Paralelo a esta concepção utilitarista da educação escolar, entra como conseqüência desse paradigma da Pedagogia da Qualidade, a idéia de que o fornecedor deve colocar à disposição do cliente o que agrada a este último. Isto parece conduzir a uma situação tal que, em nome da qualidade, se pode reduzir o currículo escolar ao conhecimento imediatamente utilitário e agradável (para que ele se torne uma mercadoria consumível).

Pode ainda ocorrer, em nome dessa pedagogia, a tentativa de transformar as escolas em **Centros de Excelência** para alguns. Explicando melhor: moldar o currículo escolar a um nível determinado e forçar a exclusão da escola, de todos quantos não conseguirem assimilar ou elaborar conhecimento no nível exigido.

Outra característica manifesta em determinados setores da educação escolar é a negação de uma relação de desiguais entre professores e alunos, ou a consideração de professores e alunos como iguais. No Brasil, por influência norte-americana, tem-se marcado muito a educação com entendimentos que implicam em negação da autoridade dos professores, sonegação dos conhecimentos básicos da língua, das ciências naturais e humanas aos alunos, com a conseqüente sonegação às gerações mais novas do conhecimento de como é o mundo no qual essas gerações têm que viver (cf. ARENDT, 1972, pp. 221-247).

Esse entendimento de educação não tem reflexos apenas no que tange à relação professor/aluno; tem a ver também com a maneira pela qual se trata o conhecimento. Entre os adeptos desse entendimento da educação escolar é característica a postura espontaneísta, a partir da qual, professores e alunos pactuam, em igualdade de condições, o que interessa ser trabalhado como conteúdo escolar e o que não.

Esse espontaneísmo leva, portanto, ao entendimento de que todo conhecimento é válido, e de igual importância, razão pela qual se torna lícito que se pactue, entre professores e alunos, o que deve ser trabalhado. Do ponto de vista dos professores, esta postura leva, não raro, a conclusões como, por exemplo: não é necessário ensinar ao aluno a norma culta da língua, se ele consegue se comunicar em sua forma dialetal; não é necessário ensinar a história do Brasil, nem a história geral, se o aluno for incentivado a resgatar sua própria história; não é necessário conhecer a geografia dos continentes, se é possível elaborar conhecimento geográfico com base no bairro em que o aluno mora; não é necessário ensinar a história da arte (dar a conhecer a música clássica e as diferentes escolas de pintura, por exemplo) se o aluno ouve música popular e sertaneja, que também são manifestações de arte, etc.

A referência de Hannah Arendt (op.cit) à desestruturação da educação na América do Norte, com a aceitação (e quase o endeuamento) das teorias educacionais "*escolanovistas*", o que teve como consequência um modelo educacional em que se nega a autoridade (sob o argumento de se evitar o autoritarismo), a desigualdade entre professor e aluno, adulto e criança, e que sonega o conhecimento científico/ filosófico/ erudito às gerações mais novas, pode servir, no Brasil, para as tendências "*liberais escolanovistas*", que em nome da centralidade do aluno na escola negam a necessidade e a possibilidade de o professor ensinar, uma vez que o consideram um facilitador do desenvolvimento das crianças, com base na aplicação de determinadas técnicas educacionais, muitas vezes vazias de conteúdo.

O **Construtivismo** (se é que é possível falar em construtivismo no singular) é outra teoria, ou conjunto de teorias que, se de um lado trouxe novos elementos para se compreender a relação da pessoa humana com o conhecimento, é responsável também por alguns traços negativos que se cristalizaram no comportamento de parcela dos responsáveis pela educação escolar.

Explicitando melhor: a idéia de que a relação da pessoa humana com o

conhecimento não se dá exclusivamente por transmissão, mas que o conhecimento é também construído é verdadeira, pois se assim não fosse, o conhecimento transmitido de geração em geração seria a eterna repetição do mesmo.

Os teóricos do construtivismo, de Piaget até os pensadores marxistas, como Vygotsky, Luria, Leontiev e outros conseguiram avançar consideravelmente na compreensão do processo de elaboração do conhecimento. Parece-nos que a contribuição destes últimos foi importante devido a uma percepção maior da influência do meio no processo de elaboração do conhecimento. Com a percepção da influência do meio, fica mais fácil o reconhecimento da alteridade nesse processo. Dito de outra forma: à medida que se considera a influência do meio na elaboração do conhecimento, considera-se também a importância do outro nessa elaboração. E o reconhecimento da importância do outro leva ao entendimento (em termos de educação escolar) de que, quanto mais o professor (como um outro para o aluno) interferir sobre ele com transmissão de conhecimentos, melhores condições o aluno terá de elaborar conhecimento.

O traço negativo deixado por certas interpretações do construtivismo na prática pedagógica resulta do entendimento de que a construção do conhecimento é um processo natural e espontâneo, que ocorre em cada um de forma monádica, ou seja, de que cada pessoa pode construir seu conhecimento fechado em si mesmo, prescindindo da relação com o outro. Esse entendimento da possibilidade de construir conhecimento no vazio tem muitas vezes como resultado o abandono dos alunos à sua própria sorte, com um mínimo de interferência do professor, para não prejudicar o processo particular de cada um ao elaborar seu conhecimento.

Grande parte dos adeptos da "*educação libertadora*" ou "*educação popular*" se ajustam também à crítica de Hannah Arendt, principalmente os adeptos de sua versão mais extrema, que considera que se libertam as classes populares da opressão burguesa pela via da negação do conhecimento científico/ filosófico/ erudito, entendido como sendo burguês, e portanto opressor, em oposição maniqueísta ao conhecimento popular,

que é considerado anti-burguês, portanto, libertador.

Não se trata de, neste trabalho, negar a existência ou mesmo a importância do conhecimento popular, nem de tecer um juízo de valor para categorizar conhecimento popular e científico. Trata-se de partir do pressuposto de que o conhecimento legitimado pela sociedade ocidental, a partir do Renascimento, é o científico. É em nome deste que se tomam as decisões que afetam alguns ou muitos em uma sociedade e que se diz o que é verdadeiro e o que não é. Trata-se também de apontar o equívoco que significa sonegar esse conhecimento aos assim chamados oprimidos em nome da sua libertação.

A linha pedagógica conhecida como **Pedagogia Crítico Social**, apesar de tomar o pensamento de Gramsci como base e ter a escola unitária como horizonte, corre o risco de também cair num reducionismo. À medida que superdimensiona o viés político e se preocupa pouco com a compreensão dos processos mentais através dos quais ocorre a relação das pessoas humanas com o conhecimento, pode reduzir o processo educacional a um processo de politização ou à "ressurreição" pura e simples da escola tradicional, apenas com um discurso político diferenciado (cf. ASSMANN, 1993, P.50).

## 6. A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM SANTA CATARINA

No Brasil, o ensino fundamental é historicamente negado a consideráveis parcelas da população. O ensino tem sido um dos elementos seletivos em nossa sociedade, tanto no fato de ser ofertado a uns e negado a outros, quanto no de, quando ofertado, sê-lo de maneira desigual em termos de qualidade.

O meio rural tem-se caracterizado como ambiente em que a omissão na oferta do ensino tem sido mais significativa. Assim, mesmo que grande parte dos municípios brasileiros tenham uma rede de ensino que se estende a quase todas as localidades, é de escolas que acabam na quarta série do primeiro grau que se compõem majoritariamente essas redes. Como muitos dos egressos dessas escolas (muitas vezes multisseriadas) não completam o primeiro grau por não terem nas proximidades de suas residências escolas que tenham as séries de quinta à oitava, deixa-se de cumprir, mais no meio rural do que no urbano, o preceito constitucional de oportunizar o ensino fundamental a todos.

A distribuição desigual do atendimento da população rural e urbana com ensino é analisada por Cunha (1979), cuja análise nos fornece dados significativos referentes a esse atendimento desigual.

Em 1970, a taxa de escolarização da população de 7 a 10 anos era de 82,7% na zona urbana e de 48,5% na zona rural. Em Santa Catarina, na mesma data, os mesmos percentuais são, respectivamente, de 86,2% para a zona urbana e de 79,3% para a zona rural (CF. CUNHA, 1979, 134).

Um dado que vai na direção oposta da escolarização, ou seja, que retrata a sua falta, dá conta de que no mesmo ano de 1970, a proporção de pessoas de 14 anos de idade que não sabiam ler e escrever, portanto analfabetas, era de 9,8% na zona urbana e de 41,9% na zona rural, a nível de Brasil. O mesmo dado para Santa Catarina era de

0,8% na zona urbana e de 36,3% na zona rural (IBID, p. 138).

Um dado que dá conta do tipo de escola freqüentado majoritariamente pelas crianças da cidade e pelas do campo mostra que a matrícula em escolas de professor único, ou escolas multisseriadas, que se caracterizam por um mesmo professor atender as quatro primeiras séries do primeiro grau no mesmo ambiente, ao mesmo tempo, em 1970 era de 4,1% para a zona urbana e de 60,5% para a zona rural. O mesmo dado para Santa Catarina era, naquele ano, de 0,8% para a zona urbana e de 40,7% para a zona rural (IBID, p. 154).

Uma informação específica do estado de Santa Catarina, no tocante à escolarização básica do meio urbano e rural entre os anos de 1986 e 1990, dá conta de que, do total da população urbana e da população rural entre 7 e 14 anos, em 1986, havia o atendimento escolar de 87,49% e de 62,59%, respectivamente, com um atendimento global de 78,34%. Já no ano de 1990, havia o atendimento escolar de 92,50% e 63,23%, respectivamente, na zona urbana e rural, com um atendimento global da população na faixa etária de 7 a 14 anos, de 83,08% (SANTA CATARINA, *Série retrospectiva da Educação (...)* 1986/1990, p.28).

É conveniente ressaltar que o dado referente a 1990, que mostra uma desproporção ainda maior no que se refere ao atendimento desigual da população da cidade e do campo com escolarização, que o de 1986, não significa obrigatoriamente um aumento real dessa desproporção, uma vez que grande parte dos alunos atendidos pelo Programa de Transporte Escolar passou a freqüentar escolas urbanas, mesmo residindo no campo, o que os faz constar, estatisticamente, como alunos da zona urbana.

Nas últimas décadas, os planos de ação governamental priorizaram a oferta do ensino fundamental para a área rural. A partir da década de 1930, fatores políticos e econômicos precisam ser considerados para a compreensão da expansão escolar no meio rural, conforme assinalamos no capítulo anterior.

Em Santa Catarina, respaldadas pelo discurso da busca da universalização do

ensino básico no campo, duas ações governamentais surgiram mais recentemente como tentativa de oportunizar o acesso de alunos do meio rural ao ensino fundamental completo: o transporte escolar e os projetos de educação rural.

O transporte escolar surgiu como um programa de iniciativa do governo do estado, 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 primeiro grau completo, situadas em sua maioria no meio urbano.

O transporte escolar não introduziu inovações pedagógicas, nem implica em um projeto educacional em separado para os filhos de agricultores. Limita-se a integrar, nas escolas existentes, a clientela do meio rural que não dispõe de escolas com ensino fundamental completo em sua localidade.

O Programa de Transporte Escolar 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 escolar continua sendo praticado, por muitos governos municipais, com gratuidade total ou parcial para os alunos transportados.

Os projetos de educação rural surgiram na mesma época, por iniciativa de alguns municípios do estado. Os projetos atualmente existentes em Santa Catarina funcionam com três diferentes modalidades: a) com o deslocamento de docentes para núcleos localizados nas pequenas localidades do interior dos municípios; b) através de ensino modularizado, de caráter supletivo (escolas itinerantes); c) como escola familiar rural. Funcionam nos municípios de Água Doce (Programa de Escola Rural de Água Doce); Porto União (Porto União Escola Rural Itinerante); São Carlos (Projeto Educação Rural de São Carlos); Quilombo (Escola Familiar Rural Santo Agostinho); Rio Negrinho (Escola Itinerante Rio Negrinho); Campo Alegre (Escola Itinerante Campo Alegre);

Correia Pinto (Escola Itinerante); Campos Novos (Escola Itinerante Estudando e Plantando); Joaçaba (Núcleo Pedagógico Rural de Joaçaba); Ibicaré (Núcleo Pedagógico Rural de Ibicaré); São Miguel do Oeste (Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste); Lages (Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza); Descanso (Projeto Educação Rural de Descanso); Lebon Régis (Núcleo Pedagógico Rural de Lebon Régis).

Estes projetos caracterizam-se como de educação formal. Atuam com ensino de quinta à oitava série do primeiro grau, com aprovação do Conselho Estadual de Educação. Ao contrário do programa de transporte escolar, implicam na estruturação de uma escola específica para o meio rural.

A pesquisa que realizamos é uma abordagem analítica do Projeto Escola Rural de São Miguel do Oeste, dentro do contexto dos projetos de educação rural em funcionamento em Santa Catarina e da educação básica, em geral.

## **7. O PROJETO ESCOLA RURAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE - PERASMO**

### **7.1. UM BREVE HISTÓRICO**

As razões que levaram ao surgimento do PERASMO podem ser diversas. Não queremos aqui fazer especulações sobre as razões ocultas ou não declaradas do surgimento deste projeto. Levantamos razões alegadas pelos seus idealizadores e criadores, e razões que, mesmo não manifestas, são notórias.

O ano de 1987 e os seguintes foram marcados por algumas medidas governamentais a nível estadual, na área da educação, que faziam parte do plano do então governo de trazer para a escola em torno de 200.000 crianças em idade escolar, que não estavam estudando, grande parte das quais, residentes no meio rural. A **campanha de matrícula** e o **transporte escolar** foram dessas medidas as mais fortes em termos de mobilização das escolas, órgãos regionais e locais de ensino e prefeituras.

O município de São Miguel do Oeste, na ocasião administrado por prefeito do partido do governo estadual, foi um dos municípios com grande engajamento nas ações governamentais. Como a oferta de ensino fundamental completo no meio rural fora um dos compromissos de campanha do prefeito, confluíram com facilidade as intenções dos governos estadual e municipal.

Antes da criação do PERASMO, já havia em Lages (desde 1984) e em Joaçaba (desde 1986), projetos de educação rural que, embora diferentes do PERASMO, têm de semelhante o fato de transportar os professores ao encontro dos alunos, ao invés de

transportar os alunos ao encontro da escola. Esses projetos, mesmo que o município de São Miguel do Oeste não tenha seguido seu modelo, serviram de alguma forma como elementos de inspiração para a criação do PERASMO.

Desde sua criação (em 1988) até os dias atuais, o PERASMO passou por uma série de mudanças, quanto à sua concepção como escola, quanto ao enfoque dos conteúdos, quanto à organização.

No que toca à concepção de educação rural e do relacionamento do urbano com o rural, houve nos primeiros tempos de existência do PERASMO uma forte presença do entendimento do meio rural como um meio cultural próprio, com valores próprios, cuja conservação era de responsabilidade da escola rural. É o que se explicita no corpo de um relatório de 1988, em que é descrito o início das atividades do Projeto:

*"Desde o início, houve uma preocupação muito grande de levarmos um saber comprometido com a realidade do educando (...)Tarefa mais difícil era munir-nos de conteúdos e conhecimentos que nos dessem condições de não fazermos, na Escola Rural, a mera reprodução do saber urbano"*(Relatório das atividades do PERASMO, 1988).

Sobre a existência de uma cultura especificamente rural, sobre cuja preservação a coordenação do projeto se manifestava preocupada, são ilustrativas as afirmações dessa mesma coordenação, quando declarava que, antes do início das atividades, houve a necessidade de muito estudo e conscientização *"a fim de que estivéssemos preparados para valorizar o meio rural, com sua cultura própria"* (IDEM, Conclusão). Ou ainda quando afirma que *"o habitante do meio rural traz consigo uma cultura própria que revela seu espírito aventureiro, místico, íntegro e de luta"* (IDEM, Texto 03).

Apesar das posições que denunciam o entendimento do meio rural como um meio com cultura peculiar (que deve ser preservada como tal), constantes do discurso da coordenação do PERASMO no início de seu funcionamento, a preocupação com a

integração desse meio rural com a cultura universal já se fazia presente, quando afirmava: *"urge que a escola leve a cultura universal ao meio rural, pois este é um direito do cidadão e o meio onde reside não pode servir como um fator discriminante"* (IDEM, Texto 07).

Parece-nos que o início das atividades do projeto é marcado por um certo conflito entre o que se poderia chamar de ruralismo pedagógico e uma visão de educação como socialização da cultura universal. Se por um lado o discurso estava aberto para a socialização da cultura universal, por outro era manifesto o temor em relação ao que essa cultura universal tem de urbano. Dito de outra maneira: manifestava-se o temor de que a cultura universal, pelos seus aspectos urbanos, viesse a descaracterizar o agricultor (dotado de uma cultura particular, que precisava ser preservada), ao mesmo tempo que se manifestava a necessidade de levar a cultura universal ao campo. É o que se ilustra na afirmação de que *"as crianças do meio rural querem ir à escola para aprender. Aprender o que a cultura universal nos legou, sem ter que para isso negar seus valores e assumir um saber estranho"* (IDEM, Texto 10). Como se fosse possível apropriar-se de um saber estranho sem assumi-lo, uma vez que o saber escolar ou universal é de alguma forma estranho a quem é dotado somente do saber popular ou local.

Atualmente, apesar de o PERASMO continuar com o caráter de escola rural, voltada à realidade e aos interesses dos jovens agricultores, não é mais esta a tônica do discurso da coordenação. É ilustrativo o fragmento de texto que reproduzimos a seguir, no qual se discorre sobre os objetivos atuais do Projeto:

*"O PERASMO possui como objetivo principal integrar o aluno do meio rural, com seus valores culturais e econômicos, ao conhecimento universal, instrumentalizando o homem do campo para que possa, em qualquer circunstância, responder conscientemente às exigências que se apresentam, independente do meio em que se encontra... (grifos meus)"* (Planejamento Geral - PERASMO, 1994).

Chamamos a atenção para as expressões "em qualquer circunstância" e "independente do meio em que se encontra", que denotam a consciência da impossibilidade de manter o jovem agricultor no campo através de um projeto educacional, e que o mesmo deve ser preparado, com o "*conhecimento universal*", para ser cidadão, independente se no meio rural ou no urbano. Ao mesmo tempo, denota a consciência de que, mesmo permanecendo no campo, não é só no campo que o agricultor vive, uma vez que é no meio urbano que se dão significativas partes de seu cotidiano (relações com o comércio, com a indústria, com o sindicato e os órgãos de poder político). Em suma, o agricultor não consegue exercer sua cidadania sem fazê-lo também na cidade, o que indica também para a impossibilidade de considerar campo e cidade como separados.

Essas mudanças no discurso do projeto nos permitem afirmar, sem muito risco de erro, que o PERASMO está sofrendo um processo de caminhada do senso comum ao bom senso, sem ter sido vítima de quebras nesse seu caminho. A continuidade administrativa na Prefeitura Municipal (atualmente no terceiro mandato do mesmo partido) pode ser arrolada como uma importante causa da continuidade e do constante melhoramento do projeto, sem as quebras que caracterizam, no meio político brasileiro, os projetos que possam ser identificados com determinado governo, quando da alternância do poder<sup>25</sup>.

O PERASMO iniciou as atividades, no ano de 1988, com 14 (catorze) núcleos. Este número de núcleos foi diminuindo até o ano de 1991, quando se estabilizou em 7 (sete).

A diminuição do número de núcleos do PERASMO, de 14 para 7, no entanto, não

---

<sup>25</sup> A afirmação de que a continuidade e o constante aperfeiçoamento do PERASMO são fruto da continuidade administrativa na Prefeitura Municipal, com a seqüência de três mandatos do mesmo partido, não quer ser uma apologia da perpetuação de determinados grupos políticos no poder. Quer antes figurar como crítica às quebras de continuidade de projetos, muitas vezes importantes, quando da mudança de grupo político no poder.

foi acompanhado de uma diminuição na oferta de vagas<sup>26</sup>, nem é resultado de uma ação de restrição à oferta de matrículas. Deveu-se, antes, à necessidade de atender a uma demanda reprimida por ensino fundamental<sup>27</sup>, esparsa por todas as pequenas localidades do interior do município, no início da existência do projeto. Prova disso é o fato de, nos primeiros anos de atividade do PERASMO, a presença de alunos com idade superior a 16 anos ter sido muito significativa<sup>28</sup>. Essa presença de alunos com idade superior a 16 anos foi diminuindo na medida em que houve o atendimento à demanda reprimida a que fizemos referência anteriormente. Em 1994, o percentual de alunos acima de 15 anos não ultrapassa os 5,4 %.

Fazendo-se uma série histórica do atendimento de matrículas, desde o início das atividades até o presente ano, constatam-se os dados que seguem: em 1988, em 14 núcleos, 416 alunos iniciaram o ano letivo. Desses, 326 terminaram o ano letivo, com um percentual de aprovação de 92,95 %. Em 1989, já com o número de núcleos reduzido para 12, houve uma matrícula inicial de 405 alunos, dos quais 374 concluíram o ano, com um percentual de aprovação de 96,81 %. Em 1990, com 6 núcleos, foram matriculados no início das atividades letivas, 432 alunos. Destes, 357 concluíram o ano, com 89,08 % de aprovação. Em 1991, os já 7 núcleos atenderam uma matrícula inicial de 457 alunos, dos quais 401 concluíram o ano, com um percentual de aprovação de 88,5 %. Em 1992, 367 alunos iniciaram o ano, dos quais 331 o concluíram, com uma taxa de aprovação de 93,25 %. O ano de 1993 iniciou com 421 alunos. Destes, 374 concluíram o ano, com 87,49 % de aprovação. O ano de 1994 (em curso) iniciou com uma matrícula de 452 alunos.

Os gráficos I e II, a seguir, ilustram estes dados:

---

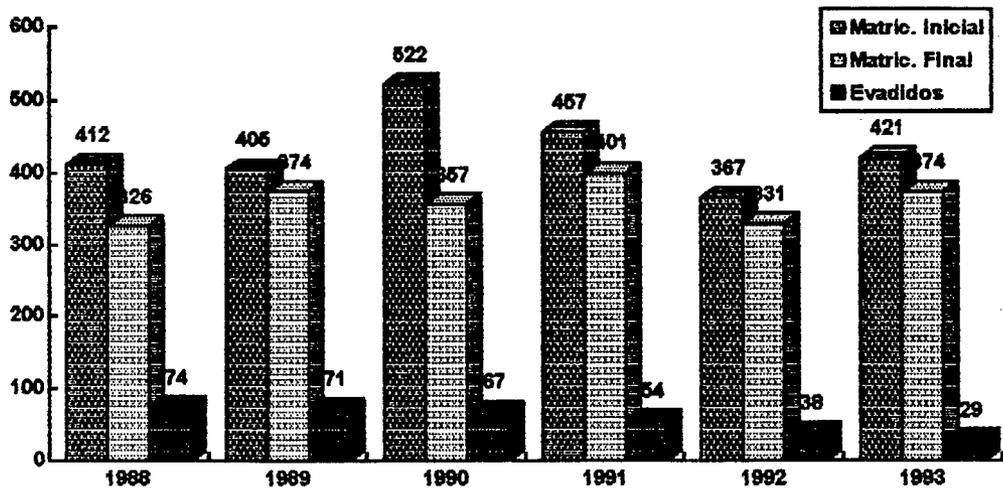
26. O número de alunos que concluíram o ano letivo aumentou, de 1988 a 1993, de 326 para 374 alunos.

27. *"É importante lembrar que durante o ano de 1988, o PERASMO atendeu 326 alunos da zona rural, e que entre esta clientela, muitos encontravam-se fora da Escola há anos"*(Relatório de Atividades do PERASMO, 1988, Conclusão)

28. Em 1988, os alunos entre 16 e 18 anos representava 15,6 % do total; alunos de 19 a 21 anos representavam 5,1 % do total; alunos de 22 a 24 anos representavam 4,8 % do total. Portanto, tinha-se, à época, 25,5 % de alunos com idade superior a 16 anos (Cf. Secretaria do PERASMO).

## GRÁFICO I

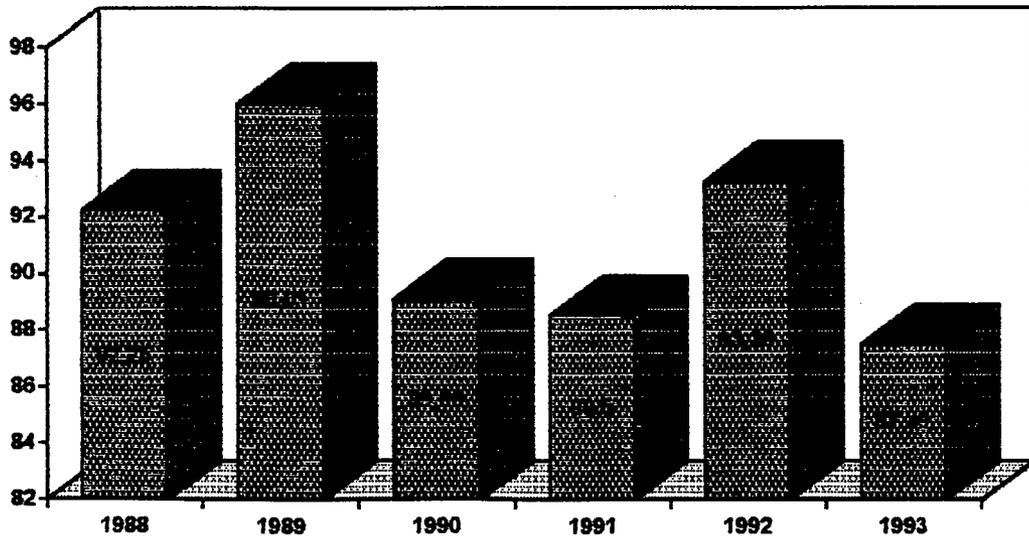
MATRÍCULA INICIAL, MATRÍCULA FINAL E  
EVADIDOS DO "PERASMO"  
1988-1993



Fonte: Secretaria do PERASMO

## GRÁFICO II

ALUNOS APROVADOS NO "PERASMO"  
1988-1993 - (%)



Fonte: Secretaria do PERASMO

A evasão dos alunos, entre 1988 e 1993, foi progressivamente diminuindo a cada ano, tendo os sucessivos percentuais anuais de 18 %, 17,5 %, 15,5 %, 11,08 %, 10,9 % e 6,9 %.

Além de a municipalidade manter o PERASMO como alternativa de oferecer educação fundamental aos jovens do meio rural, lança mão também do Programa de Transporte Escolar, tanto para alunos que freqüentam escolas urbanas, quanto para os que se deslocam aos núcleos do PERASMO, mas moram a uma distância grande demais para se deslocarem a pé até os núcleos. Com a redução do número de núcleos, aumentou a necessidade de transporte escolar também para os alunos do PERASMO, tanto que, neste ano de 1994, em torno de 80 % desses alunos são transportados gratuitamente pela municipalidade.

Observa-se uma certa regularidade no número de matrículas de um ano para outro, apesar da mudança de número de núcleos existentes, o que retrata que o PERASMO conseguiu uma racionalidade maior em termos de aproveitamento dos recursos, ou seja, consegue atender o mesmo número de alunos em menos núcleos, uma vez vencida a demanda reprimida a que nos referimos anteriormente, fruto da ausência, por longa data, da escola fundamental completa no meio rural de São Miguel do Oeste, ausência que, aliás, não foi nem é peculiar a esse município. Observa-se também, de ano para ano, uma diminuição da evasão escolar, chegando-se à redução significativa de 61,67 % da evasão entre 1988 e 1993.

## **7.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**

O PERASMO tem seu funcionamento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer 056/88/CEE, e é autorizado pela Portaria E/251/88/SEE, do Secretário de Estado da Educação.

Tem uma estrutura administrativa centralizada, situada na sede do município, que administra os 7 (sete) núcleos atualmente existentes no interior.

Os núcleos são os locais onde ocorrem as atividades pedagógicas do PERASMO. Nesses locais existem apenas salas de aula, nas quais os alunos freqüentam as aulas da mesma forma que nas escolas convencionais. Não há dependências administrativas nos núcleos, uma vez que a estrutura administrativo-burocrática da escola é centralizada na sede do município.

Esses núcleos são estrategicamente distribuídos no interior do território municipal, para que o acesso aos mesmos se torne mais racional, tanto para os alunos quanto para os professores (transportados da sede do município).

O espaço físico utilizado pelos núcleos está caracterizado da seguinte forma: 1 (um) núcleo utiliza espaço físico da comunidade (salas adaptadas em salão comunitário), 2 (dois) núcleos utilizam salas próprias, junto com salas adaptadas em salões comunitários e 4 (quatro) núcleos utilizam somente salas próprias.

Os núcleos são também o local em que a escola e a comunidade se integram na avaliação das atividades e resultados, bem como para a discussão do projeto de trabalho da escola. Essa integração tem seu momento privilegiado nos CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS, realizados nos núcleos três vezes ao ano, com a presença de todos os alunos, professores, coordenação da escola, pais e mães de alunos. Os

CONSELHOS DE CLASSE PARTICIPATIVOS são momentos de discussão entre o conjunto da comunidade escolar, em que entram em pauta a avaliação de desempenho dos alunos, a avaliação do trabalho dos professores e a participação dos pais nas atividades da escola.

O PERASMO garante uma carga horária anual de 864 (oitocentas e sessenta e quatro) horas/aula. Essa carga horária é distribuída, semanalmente, em 3 (três) dias intercalados, nos quais professores e alunos permanecem nos núcleos, em aula, pelo período de 10 (dez) horas/aula diárias. Atuam no projeto 26 (vinte e seis) professores e 6 (seis) funcionários em atividades de coordenação e apoio.

O salário dos professores e dos outros funcionários, bem como as despesas de manutenção são pagos pela municipalidade. O município não conta com auxílio de outros órgãos para a manutenção do PERASMO.

Como as atividades docentes dos professores se concentram em três dias semanais junto aos alunos, dois dias semanais são reservados para a preparação dessas atividades e para a revisão constante dos módulos usados como material didático.

A preparação das atividades docentes, bem como a revisão do material didático são feitas através de estudos em grupo por área de atuação dos professores (Ciências e Matemática, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Preparação para o Trabalho).

Os módulos a que fizemos referência anteriormente são elaborados pelos professores de cada área de ensino. Para a sua elaboração, os professores recorrem a uma pequena biblioteca disponível na sede do PERASMO e ao acervo da Biblioteca Municipal, além de livros de seus acervos privados.

Os conteúdos constantes dos módulos seguem os programas curriculares oficiais. Percebe-se, porém, uma diferença deles em relação a grande parte dos livros didáticos disponíveis no mercado, no que diz respeito ao conteúdo abordado, uma vez que, além dos livros didáticos que os professores pesquisam para a elaboração dos módulos, eles podem melhorar os conteúdos daqueles com o acréscimo de elementos de outras

bibliografias, inclusive com a introdução de novos conhecimentos que no ano anterior não estavam disponíveis como informação.

Para corrigir imperfeições percebidas no decorrer das atividades de um ano e para o acréscimo de novos conhecimentos disponíveis, anualmente é feita a revisão dos módulos. Essa revisão é feita pelos professores, ao longo do ano. Assim, para o início do ano letivo, é feita a revisão dos primeiros módulos de cada disciplina e de cada série. Os restantes são revistos e reelaborados sempre que novos módulos precisam ser impressos.

A título de ilustração, descrevemos os módulos de Estudos Sociais da quinta série do primeiro grau, tecendo uma comparação do seu conteúdo com o conteúdo do currículo oficial do Estado de Santa Catarina para esta série.

Na área de Estudos Sociais, à qual correspondem as disciplinas de História e Geografia, os conteúdos do currículo oficial do estado para esta série, têm como grandes temas:

### **1. Na História:**

- 1.1. A produção do conhecimento histórico;
- 1.2. O Brasil na expansão mercantil européia;
- 1.3. A sociedade colonial brasileira;
- 1.4. A crise da sociedade colonial.

### **2. Na Geografia:**

- 2.1. A atividade industrial e a integração do espaço nacional;
- 2.2. Da produção para a distribuição: a circulação de pessoas e mercadorias no espaço brasileiro (SANTA CATARINA, Proposta Curricular, 1991, pp. 25-34).

Para esta mesma série do PERASMO, os módulos da área de Estudos Sociais começam com conteúdos referentes ao município de São Miguel do Oeste, inserido na

região Oeste, passam posteriormente a conteúdos referentes ao estado e ao país, abordando a **História** e a **Geografia** de forma integrada. Esses conteúdos são assim distribuídos para a série em questão:

1. Referentes ao **município** e à região:

- 1.1. localização geográfica;
- 1.2. aspectos humanos;
- 1.3. aspectos econômicos;
- 1.4. aspectos históricos;
- 1.5. o município de São Miguel do Oeste;
- 1.6. síntese histórica da região oeste;
- 1.7. caboclo: pioneirismo e marginalização;
- 1.8. a colonização;
- 1.9. a formação do oeste catarinense.

2. Referentes ao **estado**:

- 2.1. Posição geográfica;
- 2.2. povoamento e colonização;
- 2.3. população total residente e densidade demográfica;
- 2.4. quadro econômico;
- 2.5. estrutura urbana.

3. Referentes ao **país**:

- 3.1. Os descobrimentos marítimos;
- 3.2. os modos de produção;
- 3.3. a região Nordeste (início da colonização - quadro atual);
- 3.4. para entender nossa história.

Para a elaboração desses módulos, os professores utilizaram, além de livros didáticos de história e geografia, obras de MARLI AURAS (Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla); VENCESLAU BREVES (O Chapecó que eu conheci); CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Toldo Chimbangue); JÚLIO GEIGER (Toldo Chimbangue); DANTE MARTORANO (Desbravadores do oeste catarinense); CARLOS COSTA PEREIRA (A região das araucárias); WALTER FERNANDO PIAZZA (A colonização de Santa Catarina); JACI POLI (Caboclo: pioneiro esquecido); SANTO ROSSETTO (Síntese histórica da região oeste); SILVIO COELHO DOS SANTOS (Nova história de Santa Catarina); ZEDAR PERFEITO DA SILVA (Oeste catarinense); RUI WACHOWICZ (Paraná, sudoeste); OSVALDO RODRIGUES CABRAL (História de Santa Catarina); PAULO RAMOS DERENGOSKI (O desmoronamento do mundo jagunço); MARIA ISAURA PEREIRA DE QUEIROZ (O messianismo no Brasil); NILSON THOMÉ (Trem de ferro: história da ferrovia no contestado) (PERASMO, Módulos de Estudos Sociais, 1984).

As obras citadas não constam apenas na referência bibliográfica dos três módulos que compõem os conteúdos de Estudos Sociais da quinta série. São também referenciadas no decorrer dos textos, o que comprova sua efetiva utilização.

Apesar da densidade dos conteúdos constantes dos módulos, ocorre uma grande perda em termos de qualidade gráfica. Como os módulos são impressos com mimeógrafo a tinta, a qualidade da impressão fica prejudicada, tendo como resultado um material, mesmo que de conteúdo denso e aprofundado, pouco atraente para o aluno. Além da má qualidade gráfica resultante desse tipo de impressão, ocorre também um considerável desperdício de tempo, uma vez que um módulo que é reelaborado precisa ser todo redatilografado em matrizes, o que não mais se justifica numa época em que há tecnologia disponível para se resolver semelhante problema com um mínimo de dispêndio de tempo e de trabalho, via utilização de computador.

Os módulos são utilizados por professores e alunos como material didático em

aula e para estudo dos alunos em casa. É importante não confundí-los com os módulos utilizados em escolas de caráter supletivo, nas quais constituem o único (ou o principal) vínculo do aluno com o conhecimento escolar. No PERASMO se caracterizam como auxiliares dos docentes, que continuam sendo o vínculo principal do aluno com o conhecimento escolar.

Além dos módulos, o PERASMO oferece também aos núcleos livros didáticos dos disponíveis no mercado. Dessa forma, não há uma redução ao módulo em termos de acesso ao material escrito por parte dos alunos.

Ação recente, introduzida a partir do início do ano letivo de 1994, é o fornecimento, por empréstimo, de livros de leitura e pesquisa aos alunos. Para isso, o PERASMO dispõe de uma biblioteca com 3.998 títulos cadastrados, entre títulos de literatura e de pesquisa. A distribuição dos livros de literatura é direcionada por série. A título de ilustração, predominam na quinta série livros da Sala de Leitura da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e na oitava série, obras clássicas de literatura brasileira e universal.

Quinzenalmente, cada núcleo recebe uma caixa de livros, ocasião em que os alunos fazem retiradas e devoluções. Dos livros lidos, os alunos fazem relato sucinto, oralmente ou por escrito.

Desde que esta ação teve início, isto é, março de 1994 até 28 de abril deste mesmo ano, registraram-se em média 9,40 retiradas de livros por aluno.

### 7.3. PROJETO PEDAGÓGICO E PROFESSORES

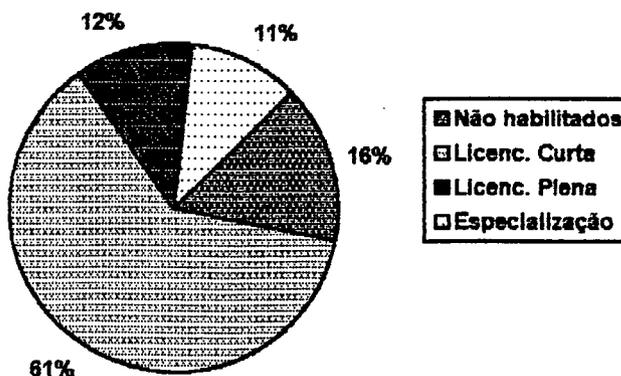
Para se caracterizar o projeto pedagógico do PERASMO há que se considerar o projeto pedagógico escrito e o que se revela na atividade concreta dos professores que o executam; há que se considerar as concepções que nortearam a estruturação desse projeto pedagógico quando em sua gênese e as novas concepções introduzidas com o advento de novos professores, o que levou a modificações no decorrer de sua breve história.

Dos seus 26 (vinte e seis) professores atuantes, 40,0% atuam no PERASMO desde o início das suas atividades. Os demais se incorporaram ao projeto no decorrer de sua história.

Em termos de habilitação desses professores, 3 são pós-graduados a nível de especialização (11,5 %), 3 têm licenciatura plena (11,5 %), 16 têm licenciatura curta (61,5 %), 2 estão realizando curso de licenciatura curta e 2 (dois) têm nível secundário, portanto sem habilitação formal para o ensino de quinta a oitava séries do ensino fundamental (15,5 %). O Gráfico III, na seqüência, ilustra essa distribuição:

**GRÁFICO III**

**HABILITAÇÃO DOS PROFESSORES DO PERASMO**



Desses professores, 60,0 % têm origem rural e 53,3 % trabalham simultaneamente no PERASMO e outras unidades escolares.

Os que já atuaram em outras unidades escolares, consultados sobre em qual dos lugares o ambiente de trabalho é melhor, mais de 90 % admitem que no PERASMO encontraram o melhor ambiente. Justificam esta posição pelo espírito de equipe existente entre o seu corpo docente, a existência de um tempo previsto no horário de trabalho para a preparação conjunta das aulas a serem dadas, pela disponibilidade de maior tempo para o preparo das aulas, maior permanência dos professores em contato com os alunos, maior interesse dos alunos pelas aulas, o contato freqüente com toda a comunidade através dos Conselhos de Classe Participativos e a oportunidade de produção de material didático através de módulos.

Material publicitário, declarações de professores em entrevistas e dados extraídos dos questionários respondidos pelos professores dão conta de que o PERASMO, em sua origem, era concebido como um projeto com o objetivo de manter os jovens agricultores no campo, através de uma educação especificamente voltada para o meio rural, com ênfase nas aulas de técnicas agrícolas. A manutenção do agricultor no campo através de uma educação apropriada para o seu meio era aceita como uma diretriz.

Algumas mudanças na maneira de encarar o projeto pedagógico no tocante à sua especificidade para o meio rural ocorreram no decurso do tempo, embora a idéia original, ligada ao discurso do ruralismo pedagógico, ainda continue forte.

Dos professores consultados com questionários sobre mudanças ocorridas nos objetivos e práticas do PERASMO no decorrer dos anos, 77,3 % afirmaram ter havido mudanças significativas. Destes, 63,7 % afirmaram que os objetivos iniciais foram esquecidos e 27,3 % afirmaram que o PERASMO tornou-se uma escola tradicional.

Dado significativo é o posicionamento de cerca de 80 % dos professores que, no questionário, assinalaram como objetivo atualmente válido para as suas atividades

"oportunizar ao filho do agricultor uma formação geral e uma iniciação profissional agrícola de qualidade". Este posicionamento demonstra uma evolução da idéia original do PERASMO (manter o jovem agricultor no meio rural) para uma consciência da necessidade de o filho do agricultor ter acesso ao mesmo conhecimento geral que o sistema escolar veicula na cidade, embora reconheça a importância da formação profissional para os que querem permanecer no campo.

Contraditoriamente, um percentual de 53,1 % dos professores (portanto considerável parte dos que manifestaram a opinião acima) considera que as disciplinas de Educação Geral devem ter conteúdos específicos para o meio rural<sup>29</sup>.

Nas entrevistas, colhemos posicionamentos que mostram as diferenças de posição dos professores quanto ao objetivo de seu trabalho, que varia entre a tentativa pura e simples de manter o jovem no meio rural e a crença de que o meio rural tem especificidade tal que ao rurícola deva ser dado um ensino especificamente seu, ao lado de posicionamentos mais abertos a um ensino de caráter geral para o jovem agricultor, de modo a auxiliá-lo a se inserir na sociedade como cidadão, independente do lugar em que o queira ou possa fazer.

A primeira dessas posições pode ser ilustrada pela declaração de professores que consideram que o conteúdo escolar ministrado no PERASMO "*deve ser um conteúdo específico. Quer dizer, a agricultura é uma vivência diferente do que o quadro urbano*" (Entrevista direta com professor), ou ainda, quando se refere ao PERASMO:

*"ele traz um estudo direcionado para a agricultura, que é o nosso caso (...) e nós damos toda a ênfase à agricultura... porque nós vivemos aqui no interior e nós precisamos dar ênfase à agricultura, que acho que é o cepto inicial do desenvolvimento de um país"* (IDEM).

<sup>29</sup>. As duas posições contraditórias manifestas pelos mesmos professores, ou seja, a valorização de uma formação geral ligada a uma iniciação profissional de um lado e a defesa de conteúdos específicos para o meio rural, mesmo nas disciplinas de educação geral, parece ser sintomático de duas coisas: a presença de idéias ligadas ao ruralismo (ou localismo) pedagógico entre os professores, (assunto sobre o qual nos referimos anteriormente) e uma certa confusão teórica por parte de alguns.

O posicionamento mais radical nesta direção foi a declaração enfática de que *"se o aluno não ficar no campo, não deve freqüentar o PERASMO"* (IDEM). Outro depoimento que vai nesta mesma linha, e que vê o agricultor a partir de uma ótica fatalista, ou seja, que o mesmo só vai ser feliz se continuar agricultor, assim se expressa:

*"O mais importante para o nosso aluno é o seu espaço, o meio rural, tem que ser trabalhado, deveria ser. Eu gostaria que meus alunos permanecessem na região. Eu até nem gosto de ver um aluno aqui [na cidade], que já foi meu, que já se formou e está trabalhando na cidade. Ai eu penso assim: Puxa! eu incentivei tanto, valorizei tanto o meio dele, né, e ele não valorizou. Eu não me sinto gratificada"* (IDEM).

O segundo posicionamento, que representa uma evolução para uma visão mais aberta e geral do ensino no PERASMO e a consciência de estar atuando em um meio com especificidades que precisam ser abordadas no processo pedagógico, ao mesmo tempo que esse meio pertence a uma realidade social maior, bem como a consciência da necessidade de uma formação cultural também não imediatamente utilitária, pode ser ilustrado pelos posicionamentos de professores que, discorrendo sobre seu trabalho, consideram que *"a finalidade seria manter o jovem na propriedade, mas com objetivos também de não só prendê-lo a esse fim, só na comunidade, mas de melhorar sua capacidade nos conteúdos"* (IDEM). Ou ainda, quando o professor considera que

*"o conteúdo geral é muito importante também para os agricultores. Ele tem que saber porque não vai só quebrar milho na roça. Ele vai negociar a sua produção, tem que adquirir técnicas de plantio. [É importante também], para a formação cultural do agricultor"* (IDEM).

Outros depoimentos, nesta mesma linha, reforçam a presença da idéia de que o jovem agricultor tem direito ao mesmo conhecimento que o jovem da cidade:

*"Eu penso que o conteúdo deve ser o mesmo da escola normal, só a forma de como é trabalhado deve ser diferente. No meu ponto de vista, não dá para isolar o pessoal lá. Trabalhar, sim, o meio deles, mas para entender o que está acontecendo a nível municipal, estadual, federal, e até mundial. Levar eles a entender o processo todo, não só a cultura deles, isolada" (IDEM).*

Estas informações, tais como uma maioria dos professores que admite a perda dos objetivos iniciais, e que se deva ter conteúdos específicos para o meio rural, mesmo nas disciplinas de Educação Geral, ao mesmo tempo que em sua maioria admite como objetivo aceitável uma formação geral de qualidade, aliada a uma preparação para a atividade agrícola, parecem conduzir à conclusão de que há um apego a idéias de cunho ruralista, ao mesmo tempo que penetram no ideário dos professores idéias ligadas ao direito de todos a um conhecimento geral mínimo. Isto denota também um movimento do projeto pedagógico do PERASMO do ruralismo para a busca de uma definição teórica mais abrangente para nortear seu trabalho. Dito de outra forma, coexistem as duas maneiras de encarar a educação dentro do PERASMO. No entanto, parece haver uma mudança de posições mais ruralistas para mais abertas à definição de uma linha pedagógica que prime por uma educação igual para todos, independente se habitantes do meio rural ou urbano, se levarmos em conta que, na sua gênese, ao PERASMO era imputada a responsabilidade de manter o jovem agricultor no campo, e atualmente a maioria dos professores o consideram uma escola que deve promover, antes de mais nada, formação geral.

Sobre uma linha de ação pedagógica para o PERASMO, 86,7 % dos professores consideraram importante esta linha de ação. Destes, 60,0 % admitem que essa linha de ação pedagógica é importante para se conseguir trabalhar dentro de uma determinada filosofia. Infere-se dali que, apesar da atual inexistência de uma linha de ação pedagógica clara, há esforços (pelo menos, preocupações dos professores) no sentido da busca da mesma. A posição majoritária, porém, coexiste com outra contrária, que pode ser

expressa como ilustração num fragmento de entrevista:

*"a atividade individual de cada professor é feita por ele próprio. Entendo que a partir do momento em que um professor apresentar certificado de habilitação e desenvolver sua atividade sem que haja problemas de ordem pedagógica ou de ordem social na escola, o professor é soberano dentro da sua função dentro da escola" (IDEM).*

## 7.4. CLIENTELA

Para caracterizarmos a clientela do PERASMO, utilizamos como amostra os componentes da oitava série, em dois momentos, ou seja, os alunos da oitava série em 1993 e os alunos da oitava série em 1994 e uma amostra dos ex-alunos. Esta amostra foi determinada em função dos seguintes fatores:

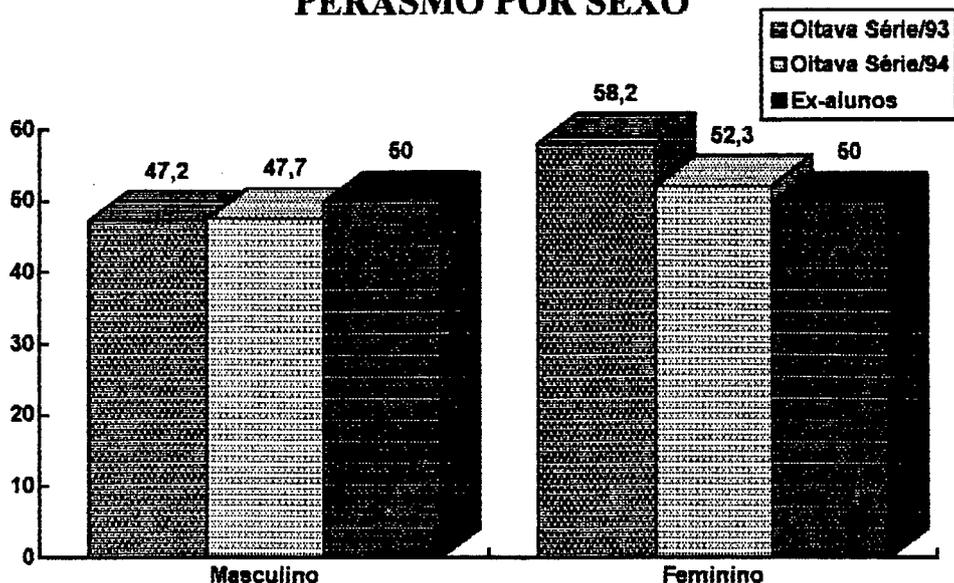
Os alunos da oitava série são os que têm maior convivência com o PERASMO tendo, portanto, maior conhecimento de seu funcionamento; estão no limite de uma definição quanto ao seu futuro imediato (entre continuar os estudos ou não); vivem um momento de pré-definição de sua trajetória profissional futura; representam o que o PERASMO consegue apresentar como resultado de quatro anos de atividades pedagógicas.

Os ex-alunos são a parte da clientela do Projeto que nos pode servir de referência para a análise de resultados e do atendimento ou não de expectativas havidas em relação ao Projeto.

A distribuição por sexo da clientela da oitava série, em 1993, foi de 47,2 % do sexo masculino e de 52,8 % do sexo feminino. Esse percentual permaneceu estável em 1994, quando o sexo masculino participou com 47,7 % e o feminino com 52,3 %. Distribuição semelhante é encontrada entre os ex-alunos, dos quais 50 % pertencem a cada sexo. o Gráfico IV, a seguir, ilustra essa distribuição:

## GRÁFICO IV

## DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E EX-ALUNOS DO PERASMO POR SEXO



Fonte: Questionários

Este dado aponta para a superação de uma tradicional tendência de considerar a mulher no meio rural como mão-de-obra doméstica, não necessitando de estudo, uma vez que o grupo concluinte do primeiro grau é composto majoritariamente de pessoas do sexo feminino. Essa superioridade numérica feminina poderia ser interpretada como existência de mais jovens do sexo feminino do que do sexo masculino. Dados colhidos entre os alunos da oitava série de 1994, porém, apontam em outra direção, uma vez que o total desses alunos (65) declarou ter 111 irmãos e 97 irmãs. Desses irmãos e irmãs, residem em casa, com a família, respectivamente 84 e 68, e trabalham na agricultura, respectivamente, 67 e 37.

Esses dados apontam para a conclusão de que há um percentual maior de moças do que de rapazes que estudam, uma vez que o número de irmãs é menor que o de irmãos, enquanto o número de alunas é maior que o de alunos.

Mais da metade dos alunos da oitava série de 1993 (58,4 %) têm até 2 (dois) irmãos ou irmãs. Entre os alunos da oitava série de 1994 o percentual permanece semelhante (53 %). Igualmente entre os ex-alunos, dos quais 53,8 % pertencem a famílias com igual tamanho. As famílias de até 5 (cinco) membros, portanto, são as de mais freqüente ocorrência entre a clientela pesquisada.

A maioria absoluta dos alunos da oitava série de 1993 pertence a famílias proprietárias de terra (88,9 %). Esse percentual tem um discreto declínio nos alunos da oitava série de 1994 (80 %).

O tamanho das propriedades das famílias dos alunos da oitava série de 1993, em hectares, varia nas seguintes proporções: 8,3% têm até 5 (cinco) hectares; 30,6 % têm de 6 a 10 hectares; 27,8 % têm de 11 a 15 hectares; 8,3 % têm de 21 a 25 hectares; 2,78 % têm de 31 a 35 hectares; 8,3 % têm mais de 36 hectares. Numa comparação com a tradicional unidade de medida agrária que servia como referência nas gerações passadas, como módulo de uma família de agricultores, a colônia de terra (25 hectares), 66,7 % das propriedades de famílias dos alunos pesquisados têm até meia colônia de terra. Apenas 11 % das propriedades ultrapassa a extensão de uma colônia.

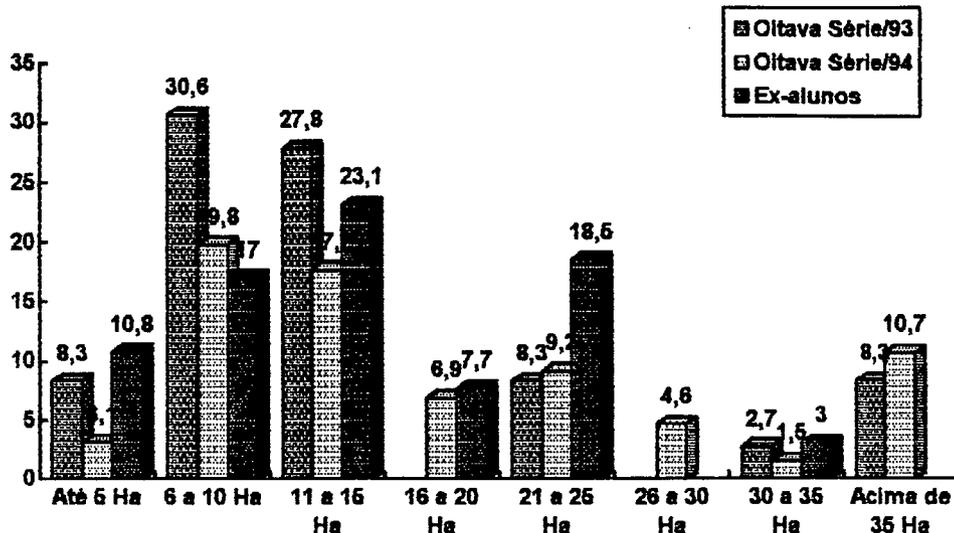
As famílias dos alunos da oitava série de 1994 têm propriedades que variam, em hectares, na seguinte proporção: 3,1 % das famílias têm até 5 hectares; 13,8 % têm de 6 a 10 hectares; 27,7 % têm entre 11 e 15 hectares; 6,9 % têm entre 16 e 20 hectares; 9,2 % têm entre 21 e 25 hectares; 4,6 % têm entre 26 e 30 hectares; 1,5 % têm entre 31 e 35 hectares; 10,7 % têm propriedades que ultrapassam a extensão de 36 hectares. Se neste grupo de famílias se tomar a colônia de terra (25 hectares) como parâmetro, apenas 16,8 % ultrapassam essa unidade de medida.

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 1985 apontam que havia em São Miguel do Oeste, naquele ano, 74,6 % de proprietários na agricultura. Destes, já 80,61 % tinham propriedades menores de 20 hectares (IBGE, Censo agropecuário, 1985). O Gráfico V, a seguir, ilustra a distribuição das propriedades das famílias dos

alunos do PERASMO, por tamanho:

## GRÁFICO V

### DISTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS DO PERASMO, POR EXTENSÃO DA PROPRIEDADE EM HECTARES - (%)



Fonte: Questionários

A comparação dos dados do IBGE com os levantados junto aos alunos do PERASMO dá conta de que as famílias destes são uma amostra aproximada das famílias rurais de São Miguel do Oeste, no tocante à distribuição da terra, não sendo, portanto, uma parcela discriminada ou selecionada dessa população.

A análise dos dados referentes à extensão das propriedades das famílias dos alunos leva a algumas constatações: como a maioria dos alunos pertence a famílias cujas propriedades são de pequenas dimensões, há grande dificuldade em dividir essas propriedades mais ainda para garantir a mais que um filho por família a condição de proprietário. Isto parece razão suficientemente forte para que o PERASMO não se limite a preparar apenas futuros agricultores, direcionando todos os conteúdos para o trabalho no meio rural, uma vez que muitos dos seus alunos terão que garantir sua sobrevivência

fora do campo<sup>30</sup>.

Das famílias de alunos da oitava série em 1993, não proprietárias, 33% já tiveram propriedade. Declararam como fatores de perda da condição de proprietárias os gastos com doenças e a pouca mão-de-obra familiar para manter a propriedade em funcionamento. Entre os alunos de 1994, esse percentual teve um discreto acréscimo para 38,5 %. As razões alegadas para a perda da condição de proprietárias são as mesmas alegadas pelos alunos do ano anterior.

Das famílias dos ex-alunos que permanecem na agricultura, 81,5 % são proprietárias. A extensão das propriedades dessas famílias, em hectares, varia da seguinte maneira: 10,8 % das propriedades têm até 5 hectares; 17,0 % têm de 6 a 10 hectares; 23,1 % têm de 11 a 15 hectares; 7,7 % têm de 16 a 20 hectares; 18,5 % têm de 21 a 30 hectares e 3 % têm acima de 31 hectares.

Com referência à colônia de terra como unidade de medida, 50,9 % das famílias de ex-alunos que permanecem trabalhando na agricultura possuem até meia colônia de terra e apenas 3 % ultrapassa a extensão de uma colônia.

Os ex-alunos que saíram da agricultura também pertencem a famílias proprietárias em sua grande maioria (88,9 %). Destas, 66,5 % possuem até meia colônia de terra (15 hectares) e apenas 11,2 % possuem mais de uma colônia de terra (25 hectares).

Os dados referentes à extensão das propriedades de terra das famílias de alunos e ex-alunos do PERASMO, que podem ser generalizados entre os pequenos agricultores da região, indicam que grande parte das famílias não pode mais reproduzir a condição de proprietária entre seus descendentes, pela partilha das suas terras. O fracionamento dessas terras já chegou a um limite tal que a maioria das propriedades pode garantir a condição de proprietário a um ou dois dos seus descendentes. Os demais filhos são forçados a deixar o campo ou mudar para outras fronteiras agrícolas. É oportuno lembrar, porém, que a fronteira agrícola, em Santa Catarina, está esgotada desde a década de

---

<sup>30</sup>. Também neste ponto parece importante nos remetermos à questão da escola unitária, à qual nos referimos à página 11.

1970, conforme assinalamos no Capítulo 2 deste trabalho.

Essa condição está ilustrada no trecho a seguir, extraído da entrevista com um aluno, sobre o seu futuro e o de seus irmãos em relação à posse de terra e da sua possibilidade de continuar sendo agricultor:

*"Tem, porque nós éramos um total de 8. Agora teve dois que foram para a cidade e duas irmãs que casaram. Agora tem só eu e uma irmã. E nós temos terra para trabalhar. Se fosse para todos, não teria"* (Entrevista direta com aluno).

Ou seja, se todos os 8 membros da família permanecessem no campo, não haveria terra para todos os filhos. Somente com a saída da maioria (com exceção de dois), há terra para quem permanece.

A propriedade de máquinas agrícolas é também restrita. Embora entre as famílias dos alunos, 52,8 % sejam proprietárias de algum tipo de maquinário, apenas 14 % das famílias possuem máquinas que permitem a mecanização das atividades na lavoura, como tratores, carretas agrícolas e distribuidores de esterco. O restante das máquinas se compõe de trilhadeiras, moto-serras, forrageiras e plantadeiras manuais, que não caracterizam uma possibilidade de mecanização das atividades de produção agrícola de maneira mais ampla. O dado referente à propriedade de máquinas agrícolas é semelhante nos alunos dos dois anos pesquisados.

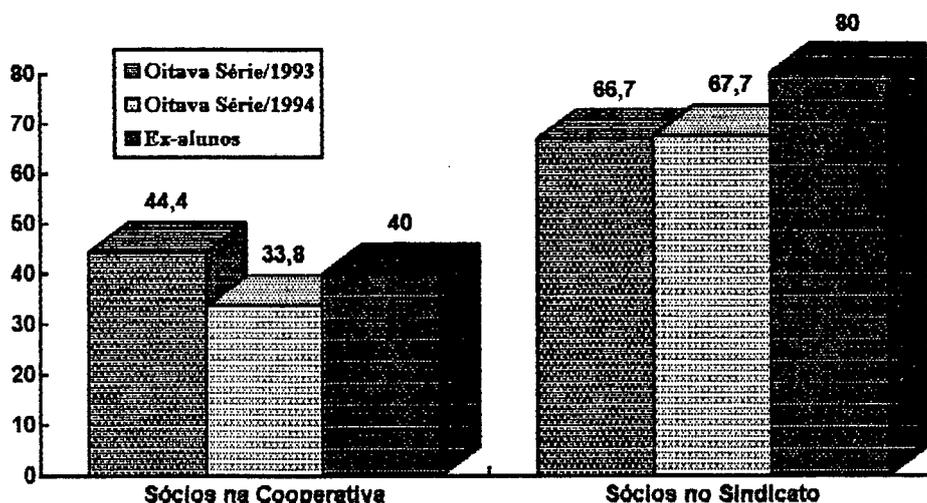
Entre as famílias dos ex-alunos, 46,1 % são proprietárias de algum tipo de maquinário agrícola. Tratores, ceifadeiras, distribuidores de adubo e implementos para trator, apenas 15 % dessas famílias possuem.

Em termos de participação das famílias em sindicato e cooperativa, 66,7 % das famílias dos alunos pesquisados em 1993 são sindicalizadas e 44,4 % são sócias de cooperativa de produção e consumo, ligada à agricultura. As famílias dos alunos pesquisados em 1994 são sindicalizados também em 67,7 %, e os associados à cooperativa têm um decréscimo para 33,8 %. Entre as famílias dos ex-alunos, esses

percentuais mudam para 80 % de sindicalizadas e 40,0 % de associadas à cooperativa, como mostra o gráfico a seguir:

## GRÁFICO VI

### PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS DE ALUNOS E EX-ALUNOS DO PERASMO EM SINDICATO E COOPERATIVA - %



Fonte: Questionários

O contato das famílias com material de leitura é bastante restrito. Apenas 8,3 % das famílias dos alunos pesquisados em 1993 assinam algum tipo de publicação ligada à atividade rural. Nas famílias dos alunos pesquisados em 1994, observou-se um acréscimo de assinantes de publicação ligadas à atividade rural para 16,9 % (o dobro do ano anterior). Esse percentual cresce para 18,5 % entre as famílias de ex-alunos. Dessas publicações, as mais freqüentemente citadas foram o **Jornal da Cooperativa**, o jornal **Fomento Sadia**, a **Revista CEVAL**, a **Revista Souza Cruz**, **O Produtor de Fumo** o **Jornal da Terra** e o **Jornal do Sindicato**. Importante observar que, de 7 (sete) publicação citadas, 5 (cinco) são ligadas a empresas que mantêm agricultores como integrados a seu sistema produtivo (Cooperativa, Sadia e CEVAL, com produção de

suínos e Souza Cruz, com produção de fumo).

Um percentual de 16,7 % das famílias de alunos pesquisados em 1993 assinam outro tipo de publicação. Estas publicações, não relacionadas diretamente com a agricultura, são 100 % ligadas a órgãos vinculados à Igreja Católica Romana, situados no Estado do Rio Grande do Sul. São elas as revistas **Salette** (da congregação dos padres saletinos - Marcelino Ramos -RS) e a **Rainha** (dos padres palotinos - Porto Alegre - RS); os jornais **Mundo Jovem** (da Pontificia Universidade Católica de Porto Alegre - RS) e **Correio Riograndense** (dos padres capuchinhos - Caxias do Sul - RS).

Nas famílias dos alunos pesquisados em 1994, o percentual de assinantes de publicações não diretamente relacionadas com a agricultura cai para 12,30 %. Nestas famílias, além das publicações católicas citadas pelos alunos pesquisados no ano anterior, apareceram os jornais **Folha do Oeste** (publicado em São Miguel do Oeste), o **Correio do Povo** (de Porto Alegre) e o **Jornal Evangélico** e a revista **Globo Ciência**. Fazendo-se uma categorização das publicações citadas pelos alunos pesquisados em 1994, chega-se aos seguintes percentuais: 54,5 % das publicações são católicas; 63,3 % são vinculadas a instituições religiosas (Igreja Católica e Igrejas Evangélicas); 63,3 % são originárias do estado do Rio Grande do Sul.

Entre as famílias dos ex-alunos, 27,7 % assinam publicações não ligadas diretamente à agricultura. Persiste entre essas famílias a tendência em ter publicações ligadas a entidades católicas situadas no Rio Grande do Sul. Estas alcançam 83,3 %, e repetem os mesmos títulos acima citados.

Apesar de poucas, as publicações que circulam nas famílias dos alunos e ex-alunos do PERASMO retratam uma forte influência católica<sup>31</sup> e gaúcha. É importante considerar que São Miguel do Oeste, assim como toda a região Oeste de Santa Catarina é de colonização majoritariamente gaúcha.

<sup>31</sup> Apesar de todo o avanço das instituições laicas na comunicação, e apesar das pesadas críticas que setores política e economicamente fortes fazem ao clero da Diocese de Chapecó, por se alinhar, em grande parte, politicamente pela esquerda, apoiando movimentos populares como o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Cf. LISBOA, 1988), a forte penetração de publicações católicas no meio rural é um dos sintomas de quanto poder há nas mãos do clero.

Maior penetração que a imprensa escrita nas famílias tem a televisão. A maioria das famílias de alunos pesquisados em 1993 (72,2 %), pesquisados em 1994 (61,5 %) e de ex-alunos (78,5 %) assistem a programas de televisão ligados à agricultura. Figuram na ordem de programas mais assistidos **Campo e Lavoura**, transmitido pela Rede Brasil Sul; **Globo Rural**, transmitido pela Rede Globo e **Manchete Rural**, transmitido pela Rede Manchete.

Consultados sobre uma hierarquização das disciplinas curriculares, em ordem de importância, os alunos consideraram como mais importantes as disciplinas de **Preparação Para o Trabalho**, seguida de **Matemática**, **Português** e **Ciências**. Este dado sobre as disciplinas consideradas mais importantes pelos alunos é o mesmo para os grupos pesquisados nos dois anos em que foi realizada a pesquisa (1993 e 1994).

Apenas 13,9 % dos alunos pesquisados em 1993 consideram que os conteúdos escolares trabalhados pelo PERASMO devem ser específicos para o meio rural. Entre os pesquisados em 1994, esse percentual sobe para 30,8 %. Os demais consideram que os conteúdos escolares, com exceção da **Preparação Para o Trabalho**, devem ser de cunho geral. Cumpre aqui frisar que a disciplina **Preparação Para o Trabalho** é direcionada para a atividade agrícola.

Os dois dados acima, ou seja, a disciplina **Preparação Para o Trabalho** considerada como a mais importante pela maioria dos alunos, ao mesmo tempo que a mesma maioria considera que os conteúdos de Educação Geral não devem ser direcionados para a agricultura, parece denotar o drama de quem tem à sua frente um quadro de incertezas no tocante ao futuro, ou seja, alguém que não sabe se vai poder permanecer na agricultura (mesmo que o queira), razão pela qual quer se preparar para ser agricultor, ao mesmo tempo que quer se habilitar a disputar um espaço fora de seu meio de origem.

Razões econômicas e de ordem intelectual foram usadas como justificativa para este posicionamento majoritário, nas entrevistas. Isto se percebe na colocação do aluno,

cuja preocupação é de ordem prática em relação ao futuro, quando diz:

*"venho aqui pra aprender tudo o que é repassado, porque propriamente a agricultura está 'descaída', é muito pouco apoio pra agricultura. Eu não tenho esse interesse de ficar na agricultura, então eu aprendo o que tem na agricultura e o que possa servir pra outra coisa, porque eu não sei propriamente o que vai ser do meu futuro"* (IDEM).

Mesmo nos posicionamentos mais abertos para o direito a um conhecimento escolar igual ao apropriado por todos os que se escolarizam, está presente o apelo da necessidade do conhecimento sobre o local, como se percebe no depoimento que segue:

*"Eu acho que a gente tem que conhecer, ter o conhecimento dos alunos da cidade, mas principalmente do meio rural, que é onde a gente está, onde a gente trabalha"* (IDEM).

O percentual dos que consideram que os conteúdos das disciplinas de educação geral devem ser especificamente voltados para o meio rural é de 28,6 % entre os ex-alunos.

No fato de a maioria considerar que os conteúdos das disciplinas de educação geral devem ter uma abordagem genérica, isto é, não serem especificamente voltados ao meio rural, pode-se também ver uma preocupação da maioria dos alunos e ex-alunos com a sua situação de cidadãos do mundo, que necessitam se apropriar dos conhecimentos gerais disponíveis no currículo escolar, e não apenas cidadãos do meio rural, que precisam se aprimorar somente nos conhecimentos específicos sobre agricultura<sup>32</sup>. Para evitar entendimentos errôneos do texto, não queremos afirmar aqui que a condição de cidadão do mundo é algo excludente em relação ao agricultor. Do contrário, nossa afirmação quer ir no sentido de que o agricultor, permanecendo agricultor, tem o direito a

<sup>32</sup>. Além da questão da cidadania, a incerteza quanto ao futuro também parece estar presente nesses posicionamentos dos alunos, conforme nos referimos anteriormente.

essa cidadania, tanto quanto mantém esse direito quando não quer ou não pode continuar sendo.

Sobre a expectativa dos alunos quanto ao futuro, 80,6 % dos pesquisados em 1993 pretendem continuar os estudos. Entre os pesquisados em 1994, esse percentual tem uma ligeira elevação para 89,2 %. Os cursos mais pretendidos são, na ordem: Segundo Grau de Educação Geral, Curso Técnico em Agropecuária e Curso de Magistério, entre os alunos pesquisados em 1993. Entre os pesquisados em 1994, os cursos mais citados, na ordem, são Técnico em Agropecuária, Agronomia, Computação e Medicina. Um percentual elevado em relação ao ano anterior é o dos que declararam não saber ainda qual curso pretendem fazer no futuro. Foi de 26,1 %, contra 2,8 % do ano anterior.

Há um dado importante a ser ressaltado no que diz respeito à preferência manifesta por determinados cursos entre os que querem continuar os estudos. Aparecem com destaque os cursos de Técnico em Agropecuária e Agronomia. Será isto reflexo da vontade de continuar ligado ao campo, sem poder ser agricultor por não ter acesso à propriedade de terra?

As profissões pretendidas são, na ordem: técnico agrícola, agrônomo, agricultor, professor, técnico comercial, médico veterinário, dono de loja, escritor, salva-vidas, balconista, advogado, aeromoça e policial feminina, entre os alunos pesquisados em 1993. Entre os pesquisados em 1994, as profissões mais citadas são agricultor, bancário, agrônomo, advogado, professor, técnico agrícola, cantora, atriz, médica, fazendeiro, mecânico, secretária, camioneiro, granjeiro, enfermeira, juiz de direito e músico. Chama atenção o fato de apenas 13,9 % dos alunos pesquisados em 1993 e 12,3 % dos pesquisados em 1994 pretendem a profissão de agricultores como projeto de futuro<sup>33</sup>.

Das razões apontadas para a pretensão de continuar os estudos, nas entrevistas,

---

<sup>33</sup> Mais uma vez parece se manifestar o desalento quanto ao futuro como agricultores, no baixo índice dos que querem continuar tais, enquanto há a manifesta vontade de seguir outras profissões, que não a agricultura.

predominam as econômicas sobre as técnicas e intelectuais. As razões econômicas, que denotam a consciência da dificuldade do pequeno agricultor em prover sua família com uma vida digna podem ser ilustradas pelo depoimento do aluno que quer *"continuar estudando, porque daí a gente, daí a gente vai se formar e pegar um emprego melhor para ajudar nossos pais"* (IDEM); ou do outro que diz não querer continuar na agricultura porque *"na agricultura os preços é tudo baixo, a gente não consegue fazer nada. Se a gente tem um bom emprego, a gente consegue subir na vida"* (IDEM). Ou ainda, quando declara querer ir para a cidade porque *"a vida aqui no interior é mais sofrida, mais difícil"* (IDEM).

A importância do estudo para quem quer permanecer trabalhando na agricultura também se faz presente nas entrevistas com os alunos. As razões dessa importância são vistas a partir da vertente técnica, como na declaração do aluno que considera importante que o agricultor estude *"porque a pessoa estudando, tem sempre novas técnicas, uma nova idéia. Mas aquele que parar com o estudo sempre está na mesma"* (IDEM). Também a idéia de que dispor de mais conhecimentos, não apenas técnicos, ajuda a pessoa a ter maior possibilidade de progresso está presente, como na entrevista com o aluno que considera o estudo importante para o agricultor

*"porque a gente vai sabendo mais coisas adiante, não ficar só na mesma, só na mesma, trabalhar como antigamente trabalhavam, que agora tem que ter mais (...) estudar mais para trabalhar na roça"* (IDEM).

Contraditoriamente, 69,4 % dos alunos pesquisados em 1993 afirmam que é melhor viver no campo do que na cidade. As justificativas desta posição são a existência de melhores condições de vida no campo, argumentos bucólicos, liberdade e segurança.

Entre os pesquisados em 1994, 80 % consideram o campo melhor que a cidade para se viver. A liberdade, a autonomia, a vida mais saudável, a fartura, a paz e a

tranquilidade, a convivência com a natureza e a segurança são as razões alegadas por esses alunos para a afirmação do campo como lugar melhor que a cidade para se viver.

Para a compreensão da contradição entre a preferência por profissões urbanas e, ao mesmo tempo, a preferência por viver no campo, julgamos interessante recorrer a algumas possibilidades de explicação:

A imprensa, principalmente a televisão (veículo praticamente universalizado entre os pequenos agricultores) pinta, através de seus telejornais, um quadro dramático das cidades. Basta atentarmos para os crimes e violências que desfilam pela tela durante a maior parte dos telejornais. Isto pode levar ao estabelecimento de uma vinculação entre cidade e violência-crime-fome-desgraça. Por mais dramáticas que sejam as condições de vida dos pequenos agricultores, elas ainda são melhores que as imaginadas e vistas (pelos telejornais) em certas áreas da periferia urbana.

Há também um traço cultural presente nos pequenos agricultores, que faz com que esses se considerem livres, autônomos, não sujeitos às ordens de ninguém. Como o pequeno agricultor, tradicionalmente, não está sujeito a uma relação empregatícia direta com um patrão (o que é característico do trabalhador urbano), ele criou uma falsa idéia de liberdade e autonomia, uma vez que a exploração a que está sujeito fica escamoteada sob esse manto de liberdade e autonomia<sup>34</sup>.

Além disso, a situação econômica que expulsa muitos agricultores da terra, colocando-lhes a cidade como única alternativa para sobrevivência, enquanto muitos gostariam de continuar vivendo no campo, é outra possibilidade de explicação.

A idealização de um lugar bom para se viver (o campo) em oposição a um lugar menos bom para se viver (a cidade), que parece levar à decisão de permanecer no campo, desmorona diante das condições objetivas de continuar sendo agricultor, quando o limite do tamanho da propriedade da família e o limite dos recursos financeiros para adquirir outras terras se apresentam inexoráveis.

---

<sup>34</sup>. Uma explicação mais detalhada desta questão está no capítulo 4 deste trabalho e em MARTINS, 1982, p. 19.

Os que afirmam que a cidade é melhor que o campo para se viver o justificam pela segurança financeira do trabalho urbano assalariado (que é pago a cada mês), a existência de "*boas profissões*" na cidade e a maior facilidade para se estudar<sup>35</sup>.

Quanto à trajetória dos ex-alunos do PERASMO, consideramos significativos alguns dados: 84,6 % permanecem na agricultura. Destes, 58,5 % afirmam estar gostando de permanecer na agricultura e justificam esta posição a partir de argumentos como a lucratividade da atividade agrícola, o fato de o campo ser o lugar melhor para se viver (uma herança do bucolismo ?), a liberdade de produzir o que se quer e a inexistência de um horário fixo para o trabalho (a idéia da autonomia).

Os que se declaram descontentes com sua permanência na agricultura justificam sua posição com argumentos como a vontade de estudar na cidade, as dificuldades financeiras enfrentadas pelo agricultor e o fato de não gostarem da agricultura.

Quase metade dos ex-alunos (41,5 %) continuam os estudos no segundo grau. Destes, 88,9 % continuaram os estudos sem interrupção.

Mais de 90 % desses ex-alunos estão cursando o segundo grau de Educação Geral. As razões alegadas por estarem fazendo este curso são: a inexistência de cursos profissionalizantes disponíveis no município, a vontade de aprofundar os estudos em conhecimentos gerais e a preparação para a Universidade.

---

<sup>35</sup>. Dos alunos pesquisados em 1993 que consideraram a cidade melhor que o campo, 40 % justificaram esta posição pela existência de salário como remuneração certa a cada mês e 30 % arrolaram a justificativa da existência de "*boas profissões*" na cidade. Entre os pesquisados em 1994, as razões apontadas foram, na ordem: proximidade ao colégio e ao hospital, salário mensal garantido, trabalho mais fácil, mais opções de trabalho, melhor ganho financeiro. Isto nos remete mais uma vez ao desencanto de alguns com a profissão de agricultor, pelas razões econômicas que mencionamos nas páginas anteriores.

## **8. O PERASMO E OS OUTROS PROJETOS DE EDUCAÇÃO RURAL DE SANTA CATARINA**

Apesar das particularidades que caracterizam cada um dos projetos de educação rural em atividade em Santa Catarina, os agrupamos em três categorias, dentro das quais é possível enquadrar todos eles, pelas características de concepção e de prática comuns a todos os projetos de cada categoria.

Com a descrição de cada categoria, objetivamos estabelecer uma comparação do PERASMO com o universo dos projetos de educação rural que se conceituam como alternativos, atuantes em Santa Catarina.

As informações para a descrição que ora fazemos foram colhidas nos processos que deram origem a esses projetos, junto ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, órgão normativo que autoriza o funcionamento de escolas de quinta a oitava séries do primeiro grau e de segundo grau em território catarinense e nos pareceres desse mesmo Conselho, que autorizaram o funcionamento dos referidos projetos.

Estes processos e pareceres contêm uma descrição da estrutura e da proposta pedagógica dos projetos em questão, que permite perceber a maneira como cada qual se caracteriza.

## 8.1. AS ESCOLAS ITINERANTES

Nas regiões do Planalto Central, Planalto Norte e Meio-Oeste do estado observa-se a presença dos projetos que enquadrados na categoria "ESCOLAS ITINERANTES".

Alguns deles levam a expressão "Escola Itinerante" em sua denominação oficial, como o PUERI (Porto União Escola Rural Itinerante), a Escola Itinerante Rio Negrinho, o ESICAMPO (Escola Itinerante Campo Alegre), a Escola Itinerante de Correia Pinto, a Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, de Lages.

Outros têm a caracterização de Escolas Itinerantes na descrição de seu projeto pedagógico, embora não carreguem esta expressão em sua denominação oficial. É o caso do PRODERAD (Programa de Escola Rural de Água Doce), o projeto Estudando e Plantando, de Campos Novos, o NUPERAJO (Núcleo Pedagógico Rural de Joaçaba), o NUPERAI (Núcleo Pedagógico Rural de Ibicaré e o NUPERAL (Núcleo Pedagógico Rural de Lebon Regis).

Descrevemos a seguir esses projetos. Para ilustrar a descrição, introduzimos alguns trechos extraídos do Parecer 418/86/CEE, de 17.12.86, que autoriza o funcionamento do NUPERAJO (Núcleo Pedagógico Rural de Joaçaba):

A escolha do Parecer que autorizou o funcionamento do NUPERAJO deve-se ao fato de o mesmo ter se caracterizado como um aperfeiçoamento da Escola Itinerante de Lages (pioneira desta modalidade), ou nas palavras do Conselheiro Relator do referido Parecer, Prof. Helberto Michel:

*"O projeto em apreço - NUPERAJO - é do mesmo tipo que esta Casa aprovou, por solicitação da Prefeitura de Lages, com alguns aspectos talvez mais refletidos e amadurecidos, especialmente no que se refere a filosofia e objetivos"*  
(Parecer 418/36/CEE, Voto do Relator) .

Além disso, há nele um certo pioneirismo, visto que os processos que solicitam autorização ao Conselho Estadual de Educação para a criação de escolas itinerantes após a existência do NUPERAJO, fazem a ele referência. Esta referência, quando não é explícita, manifesta-se pela cópia, total ou parcial, da *"metodologia operacional"* daquele projeto.

O que caracteriza, fundamentalmente, esta categoria de projetos é o ensino modularizado, como ilustra a Análise do Conselho Estadual de Educação, feita sobre o NUPERAJO: *"O Projeto preocupar-se-á com alunos de 5ª à 8ª série, cujo conteúdo programático será desenvolvido através de módulos"* (IDEM).

O contato maior do aluno com o conhecimento escolar se dá através de módulos (fascículos impressos com os conteúdos). Os professores percorrem os núcleos dos projetos no interior dos municípios periodicamente, entregam os módulos e dão orientações para o estudo individualizado desses módulos, como ilustra a análise acima referida, em outro trecho:

*"Na 1ª quinzena, a equipe se deslocará para dois núcleos simultaneamente efetuando trabalho intensivo de três dias em cada um deles, fazendo um rodízio de componente curricular por núcleo (...) Nestes dias entregar-se-ão os módulos e serão dadas orientações para o estudo independente"* (IDEM).

Os alunos passam então um tempo determinado para estudar os módulos. Quando os professores retornam aos núcleos para avaliar os alunos, distribuem novos módulos e dão orientações para o estudo desses novos módulos aos alunos que atingiram a nota

mínima estipulada. *"Na 2ª quinzena a equipe voltará, fará a avaliação sobre os módulos e dará novas orientações distribuindo outros módulos para os que atingiram a fase anterior com média"* (IDEM).

O contato dos alunos com professores é reduzido, restringindo-se à entrega de módulos, orientações sobre o como estudar os módulos e avaliação do que foi compreendido dos módulos. *"Os alunos receberão atendimento intensivo de 56 horas/aula mensais, ficando 34 horas/aula restantes para serem cumpridas mediante o vencimento de Módulos"* (IDEM).

As características de ensino supletivo não estão só presentes no contato maior dos alunos com módulos a serem vencidos mediante avaliação. A não seriação e a conclusão do curso entendida como o vencimento de determinado número de módulos somam-se a essas características:

*"Terão concluído o 1º grau os alunos que houverem vencido todos os módulos, das diversas áreas de Estudo, demonstrando conhecimento e mudança de comportamento"* (IDEM).

Esta categoria de projetos de educação rural têm sua matriz na experiência do município de Lages, que iniciou com a implantação da Escola Itinerante em 1984. Seguiu-se a implantação do projeto de Joaçaba, em 1986 e, posteriormente, os de Ibicaré (1989), Água Doce (1990), Rio Negrinho (1990), Campo Alegre (1991), Correia Pinto (1991), Campos Novos (1991), Porto União (1991) e Lebon Régis (1993).

A concepção dos projetos de Escola Itinerante, surgidos após a implantação da experiência lageana, têm uma vinculação estreita com a daquela experiência, embora seja do projeto de Joaçaba que os outros são, em grande parte, cópia.

Da história dos diversos projetos de Escola Itinerante, merece destaque a do Projeto de Educação Rural de Água Doce - PRODORAD. Este projeto foi criado em 1990, não nos moldes de escola itinerante, mas na modalidade dos projetos nos quais são

ministradas aulas regularmente, como nas escolas convencionais. O processo de criação desse projeto declara que o mesmo "*está embasado no Projeto de Educação Rural de Descanso que atendeu e, continua atendendo as expectativas da comunidade...*" (Processo 3487/903/SEE, fls.13).

A carga horária anual efetivamente trabalhada por professores e alunos em sala de aula, de acordo com o projeto original do PRODERAD era de 864 horas/aula, distribuída ao longo do ano, em três dias de aula semanais com oito horas de trabalho/dia.

Em 1991, no ano seguinte à sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, a prefeitura municipal encaminhou novo processo, solicitando "*ALTERAÇÃO DA METODOLOGIA DO PROJETO*". A solicitação é embasada na alegação de que

*"o projeto não obteve a aceitação das comunidades rurais devido a extensiva carga horária de permanência do aluno em sala de aula, o que vem em prejuízo de suas atividades agrícolas e contradiz o princípio adotado pelo PRODERAD de fixar o homem ao campo"* (Processo PCEE 31/917, fls. 04).

Segue o arrazoado afirmando que "*os alunos precisam trabalhar, portanto almejam realizar encontros periódicos com os professores e completá-los com estudo à distância*" (IDEM).

A nova metodologia para a qual o município de Água Doce solicita aprovação é a da escola itinerante, onde

*"a ação pedagógica dar-se-á todos os meses em duas etapas para cada núcleo, obedecendo calendário próprio do PRODERAD. A equipe de professores deslocar-se-á para 02 núcleos ao mesmo tempo, a cada 15 dias, realizando trabalho intensivo de dois dias em cada um deles"* (grifo meu) (IDEM).

Ainda na descrição da metodologia a ser adotada, há a afirmação de que *"não se trata de ensino supletivo. Trata-se de Ensino Especial cuja metodologia é diferenciada da escola regular"* (IDEM).

Com esta mudança, reduziu-se o contato professor/aluno, nesse projeto, de uma carga horária de 03 (três) dias semanais para 02 (dois) dias quinzenais. Ou ainda, reduziu-se este contato de 12 (doze) dias inteiros para 04 (quatro) dias inteiros em um mês de atividades letivas, o que significa a divisão por três do tempo em que o aluno pode dispor do auxílio do professor.

O que pode justificar tal redução no direito do aluno de dispor de uma estrutura escolar que lhe dê apoio na busca do conhecimento? Talvez a resposta para esta questão, tanto no que se refere ao município em questão, quanto ao que se refere aos outros que adotam a modalidade de escola itinerante na educação para o meio rural esteja na justificativa desta mesma prefeitura, segundo a qual

*"a soma dos problemas de transporte escolar com a necessidade de economizar recursos financeiros e o fator de manter o aluno em seu meio, permitindo-lhe o máximo de tempo disponível como mão-de-obra complementar, justificam a implantação de núcleos de educação rural no interior do município"* (Processo 3487/903/SEE, fls. 05).

Dessa forma, ao se reduzir ao mínimo a permanência dos alunos em sala de aula, afirmando que um tempo equivalente ou maior será dedicado por eles ao estudo dos módulos em suas casas, esconde-se muitas vezes a consciência de que o tempo a ser utilizado para estudo de módulos será mínimo, enquanto aumenta o tempo trabalhado pelo aluno na lavoura. Dito de outra forma: faz-se de conta que os alunos estudam, enquanto o município se considera fiel cumpridor da Constituição Federal ao atender o ensino fundamental, com baixo custo.

## 8.2. ESCOLA FAMILIAR RURAL

Até o presente momento, a Escola Familiar Rural Santo Agostinho, do município de Quilombo, é a única representante desta categoria no estado, em funcionamento. O município de Caibi, localizado no extremo-oeste do estado, está estruturando escola na mesma modalidade.

Inspirada nas Casas Familiares Rurais, da França, é uma modalidade de escola em que o ensino e o trabalho nas propriedades rurais das famílias dos alunos se intercalam. Os alunos têm, intercaladamente, semanas de aula na escola (que funciona em regime de semi-internato) e semanas de trabalho junto com suas famílias.

Nas semanas em que os alunos permanecem na escola, têm aulas em período integral, com uma carga horária de 42 horas/aula na semana. A permanência de 24 semanas por ano na escola garante aos alunos uma carga horária anual de 1.008 horas/aula.

No que diz respeito ao que é ensinado nesta escola, o processo de criação da mesma declara que, *"quanto ao currículo, serão ministradas as disciplinas do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, adaptando-as especificamente para a vivência do aluno"*

(Processo PSEE 22547/916, fls. 05).

A Escola Familiar Rural, portanto, caracteriza-se como de ensino regular, com uma interação de alunos com professores em carga horária que se iguala ou supera a das escolas convencionais, com garantia da manutenção do currículo básico, sem o recurso a um conteúdo que substitua o que é trabalho nas escolas convencionais.

### **8.3. OS PROJETOS PERASMO, PERADE E PERASC**

As regiões Oeste e Extremo-Oeste de Santa Catarina, em termos de projetos de educação rural, têm hoje em funcionamento a Escola Familiar Rural, no município de Quilombo, de criação recente e outros projetos, que já têm uma história um pouco mais longa.

Os projetos de educação rural dos municípios de São Miguel do Oeste, Descanso e São Carlos são semelhantes quanto à concepção e quanto à organização.

O contato de professores e alunos em atividades propriamente de aula, numa carga horária igual ou superior à das escolas regulares convencionais e a realização dessas aulas em núcleos localizados nas localidades do interior são as suas principais características.

Não faremos aqui uma caracterização detalhada desta modalidade de projetos, uma vez que a caracterização do PERASMO, feita no capítulo 8 serve, em termos de concepção, como caracterização também do PERADE (Descanso) e do PERASC (São Carlos).

Estes projetos têm sua matriz no PERASMO, criado em 1988. Seguiu-se a criação do PERADE (Projeto de Educação Rural de Descanso) em 1989 e do PERASC (Projeto de Educação Rural de São Carlos), em 1991. Os processos dos dois últimos, embora tenham algumas particularidades, seguem as mesmas justificativas e a mesma organização do PERASMO.

## 9. UMA AVALIAÇÃO COMPARATIVA

Embora haja características comuns a todas as categorias de projetos de educação rural em atividade em Santa Catarina, há também características distintivas entre elas.

Tomando-se como elemento de comparação entre as categorias a carga horária em que os alunos têm aula, há uma aproximação entre os projetos PERASMO, PERADE, PERASC e Escola Familiar Rural, e uma distinção significativa destes em relação às escolas itinerantes. Os projetos nominados acima têm uma carga horária de aula igual ou superior às escolas regulares convencionais, variando entre 864 e 1008 horas/aula anuais, enquanto as escolas itinerantes têm uma carga horária anual em aulas que oscila entre 288 e 500 horas.

O contato menor ou maior dos alunos com os professores, nos projetos de educação rural, nos leva a algumas reflexões que julgamos oportunas.

Os filhos de agricultores vivem em um meio ao qual é negado historicamente o contato contínuo com a cultura urbana. Se levarmos em conta o fato de que é no meio urbano que são tomadas as decisões que afetam a vida de todos na sociedade atual, percebemos que, quanto menor o vínculo dos filhos dos agricultores com o meio urbano, mais se lhes nega a possibilidade de lutar pelos seus direitos, como agricultores ou não.

Como o professor tem incorporado, de alguma forma, elementos da cultura universal, de forte caráter urbano, seu contato com o aluno do meio rural é elemento enriquecedor do jovem do campo no sentido de dotá-lo com a possibilidade de lutar pelo seu espaço na sociedade. Não se trata, aqui, de o aluno do meio rural incorporar a cultura urbana para desprezar o seu meio de origem ou, obrigatoriamente abandoná-lo. Trata-se de oportunizar a incorporação de elementos culturais que o coloquem em igualdade de *urbanos e rurais ampliando assim seu conhecimento*

condições com os cidadãos na luta pelos seus direitos em um meio que não lhe deve ser estranho.

Além dos elementos da cultura urbana que são colocados à disposição dos alunos através do contato deles com os professores, há um valor pedagógico em si nesse contato, de superação do conhecimento popular com a incorporação do conhecimento científico/filosófico/ erudito, de superação do senso comum com a elevação de seu nível intelectual.

À medida que se transforma o ensino de determinado meio em supletivo (mesmo sem admiti-lo), está se negando uma assistência pedagógica permanente aos alunos desse meio. Assim, reduzir consideravelmente o contato professor/aluno no meio rural através de projetos educacionais com carga horária de aula reduzida, nos quais a aprendizagem deve se dar majoritariamente pelo estudo solitário de módulos, implica em reduzir o direito dos alunos desse meio ao conhecimento de maneira equivalente aos alunos da escola regular. Implica em considerar crianças e adolescentes intelectualmente disciplinados para poderem dar conta, isoladamente, da aquisição e elaboração do conhecimento.

É importante observar, no entanto, que a escola regular não pode, hoje, ser colocada como um padrão de excelência. Temos consciência das deficiências que ela traz em termos de transmissão e produção de conhecimento. Porém, consideramos que é muito injusto impor aos alunos do meio rural uma escola ainda mais deficiente que a escola regular convencional, mesmo que isto se proceda sob o disfarce do respeito às peculiaridades locais, da instrumentalidade do saber<sup>36</sup> e da necessidade de o jovem agricultor não dispendar suas horas em aulas, se ele tem capacidade de estudar sem auxílio do professor.

A comparação dos diferentes projetos de educação rural entre si, bem como a comparação desses com as escolas regulares convencionais remetem à questão da relação

---

<sup>36</sup> Embora os projetos de educação rural talvez ainda não tenham incorporado o discurso da "Qualidade Total", este poderá se tornar argumento para reduzir o conhecimento trabalhado com os alunos ao imediatamente útil, reduzindo o conhecimento à simples instrumentalidade.

senso comum/bom senso, conhecimento popular/ conhecimento não popular.

No tocante às categorias de senso comum e bom senso, conhecimento popular e conhecimento científico-filosófico, as utilizamos neste trabalho com o sentido que lhes é dado pelo pensamento de Gramsci, através dele próprio e de Debrun (um de seus intérpretes):

A maneira mais elementar de conceituar o bom senso, talvez, seja dizer que se trata da capacidade de compreender o momento corrente da história, ou seja, a capacidade de se compreender o seu próprio tempo. Ou ainda, a maneira única de, em cada tempo, compreender este mesmo tempo (Cf. DEBRUN, 1989, p. 14). A compreensão do próprio tempo implica em não somente compreender a visão de mundo dominante, mas também em compreender as razões pelas quais essa visão de mundo é dominante.

O bom senso tem uma relação estreita com a filosofia, de modo que uma das formas de conceituá-lo, para Gramsci, é a própria filosofia, em contraposição com o SENSO COMUM (Cf. GRAMSCI, 1989, p. 14), ou a "*participação coletiva na filosofia*" (DEBRUN, op.cit., p. 95). Como a filosofia é uma em cada época, caracterizando-se por superar e incorporar todas as filosofias das épocas anteriores, um é também o bom senso em cada época.

Para melhor compreender o bom senso, o mesmo precisa ser abordado juntamente com o senso comum, que é ao mesmo tempo o seu contrário e seu ponto de partida, ou em outras palavras, o senso comum, mesmo se opondo ao bom senso, traz em si um núcleo de bom senso.

O senso comum não é um só, mas diversos, tendo tanta diversidade quantas são as classes sociais, as regiões, os grupos humanos e, muitas vezes, os indivíduos. Consiste "*num aglomerado de opiniões sem conexão orgânica, incapazes de se prestarem inteligibilidade mútua e que, por isso, se apresentam como dogmas avulsos*" (IBID, p. 99). Caracteriza-se, pois, pela desarticulação e multiplicidade dos conhecimentos que se situam no âmbito da opinião.

O bom senso, do contrário, caracteriza-se pela sua unicidade, pela organicidade de suas posições e pela sua coerência filosófica, deixando de tratar as coisas ao nível da opinião. O bom senso, porém, não pode ficar circunscrito a pequenos círculos de intelectuais, uma vez que, para ser bom senso, deve ser compartilhado pelas massas.

O bom senso se constrói, tendo como ponto de partida o senso comum. Por isso, há a necessidade de os intelectuais, além de dar conta da leitura da realidade de seu tempo, terem uma conexão com o senso comum.

Não ocorre a transferência de um figurino pronto dos intelectuais às massas, mas ocorre a construção conjunta do bom senso, na ação dos intelectuais em diálogo com as massas.

Em relação à apropriação de um pensamento filosófico pelas massas, é importante ressaltar que ela não se dá no nível da filosofia dos filósofos profissionais, mas que *"nas massas como tais, a filosofia não pode ser vivida senão como fé"* (GRAMSCI, op.cit., p. 26)<sup>37</sup>. Mas o bom senso não se constrói somente como fé. Por isso, é necessário que *"os grandes eixos teóricos e as diretrizes ético-políticas da filosofia de uma época sejam ao menos claras na mente coletiva"* (DEBRUN, op.cit., p. 99). Mas para que não se permaneça a nível dogmático, *"os intelectuais e suas organizações (escolas, partido, imprensa, etc...) devem zelar para que, sempre que for possível, esse nível elementar seja ultrapassado"* (IBID, p.99).

Isto posto, pode-se afirmar que a construção do bom senso não dispensa a ação dos intelectuais, visto que *"não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes"* (GRAMSCI, op.cit., p. 21). Para Gramsci, é fundamental a figura do intelectual, não como intelectual tradicional, mas como intelectual orgânico, compreendido como intelectual engajado nos interesses de classe.

Mas que papel cabe aos intelectuais na construção do bom senso? Uma resposta

---

<sup>37</sup>. É importante colocar aqui que, para a superação da condição da vivência da filosofia como fé, há a necessidade de se superar a condição de "massa" de um povo.

simplificada poderia ser: a coletivização do pensamento filosófico. Resta a questão: Por que caminho coletivizar esse pensamento? Gramsci descarta a via jesuítica da pura doutrinação, ao mesmo tempo em que não a nega totalmente. Afirma a necessidade de as linhas principais da filosofia da época serem postas às massas de maneira dogmática, uma vez que as massas não estão conformadas intelectualmente para assimilar a filosofia no nível dos filósofos profissionais, sem no entanto permanecer no nível dogmático.

Detalhando mais a forma de os intelectuais levarem a filosofia às massas, Gramsci esclarece que, para as massas, os mesmos argumentos devem ser por eles repetidos constantemente; mais intelectuais precisam ser formados para estarem interagindo com as massas; precisam dar conta da realidade de sua época; devem impor-se limites à discussão filosófica com as massas, à proporção da maturidade conseguida pelas massas para tanto a cada momento. No entanto, não devem os intelectuais apenas produzir novos conhecimentos, divorciados das massas, mas em constante diálogo com elas.

Há que se chamar a atenção ainda para uma hierarquização dos intelectuais. Para Gramsci, os intelectuais não são todos da mesma importância. Alguns exercem a intelectualidade em maior grau, exercem um esforço intelectual-cerebral maior que outros, que exercem maior esforço muscular-nervoso. Assim, mesmo que todos sejam, de alguma forma, intelectuais, não se pode igualar em termos de importância alguém que planeja um projeto social e quem o executa (Cf. GRAMSCI, *op.cit.*, p.7).

Ancoradas ao senso comum/bom senso, as categorias do conhecimento popular/conhecimento não popular são abordadas aqui a partir de uma ótica também ligada ao pensamento de Gramsci, através dele próprio e de Schaefer & Jantsch (1993).

Não queremos aqui defender a posição da existência de dois conhecimentos separados e excludentes, como se conhecimento popular e conhecimento não popular ou filosófico-científico fossem dois conhecimentos que se excluem mutuamente.

Entendemos o conhecimento como um só, independente de o mesmo ser popular ou não popular, mas que há diferentes formas de esse conhecimento (que é uno), ser

apropriado e utilizado, se popular ou se não popular.

Por conhecimento popular entendemos aqui a maneira de o conhecimento ser apropriado e utilizado pelas camadas sociais que não têm acesso a um conhecimento mais elaborado do ponto de vista filosófico e científico. Trata-se da maneira simplória de conhecer, ou seja, a maneira de conhecer marcada pela espontaneidade, pela ambigüidade, pela heterogeneidade, pela fragmentariedade, pela acriticidade, pela imediaticidade, pela dogmaticidade, pelo folclore.

Este conhecimento popular e sua correspondente maneira de pensar, embora seja uma marca, grosso modo, das camadas populares, não pode ser fechada como característica de tais camadas sociais, visto que, dentre os elementos da elite econômica que, pela via econômica, não pertencem às camadas populares, há elementos que continuam profundamente tais no tocante ao conhecimento/pensamento.

Por conhecimento não popular entendemos o conhecimento científico-filosófico, ou seja, a maneira de o conhecimento ser apropriado e utilizado pelas camadas sociais dominantes, do ponto de vista econômico e cultural. Implica o domínio da ciência e da filosofia e se caracteriza pela coerência, pela articulação e pela visão de totalidade.

Tal como o conhecimento/pensamento popular pode estar presente em elementos das camadas dominantes, também o conhecimento/pensamento não popular pode ser a maneira de conhecer/saber/pensar de elementos das classes subalternas, visto que há elementos que, pertencendo economicamente a essas classes (dominadas), conseguiram superar o conhecimento/pensamento popular.

As decisões que são tomadas na sociedade, tanto no campo político quanto econômico, científico, tecnológico e outros mais, o são a partir do conhecimento não popular ou científico-filosófico. Isto faz deste conhecimento/pensamento a forma dominante de conhecer/pensar, enquanto remete à subalternidade o conhecimento popular.

Apesar disto, há educadores que pautam sua ação pedagógica pela valorização ao

extremo do conhecimento/pensamento popular, a partir de argumentos como a *verdade está sempre com o povo* ou ainda *só o povo simples tem a sabedoria ainda não contaminada*; endeusam esta forma de conhecimento e trabalham de tal modo a não procurar a sua superação, mas a permanência dos seus educandos neste nível de conhecimento/pensamento.

Para ilustrar, afirmamos com Jantsch:

*"A grosso modo, definimos o conhecimento popular como todo aquele que não é científico, embora integrantes da camada popular possam participar do mundo da ciência. Reconhecemos, portanto, a existência da luta de classes no mundo do conhecimento e da cultura - se o conhecimento popular, de modo geral, é não-científico, a camada popular tem instrumentos de luta fracos para alcançar a hegemonia a partir da sua própria reflexão/teorização, ou seja, para a camada popular, a luta emancipatória, libertadora, etc., implica, também, o acesso à cultura e à ciência; em contrapartida, para as elites, a alta ciência-tecnologia deve ser restrita para si mesma. Mais concretamente, isto quer dizer que, inclusive, o acesso à escola formal é vital para a camada popular, uma vez que é nela que os conhecimentos científico-tecnológicos - bem ou mal - são veiculados. A nosso ver, por isso, o ingresso à escola faz parte da luta pela hegemonia popular a partir do conhecimento"* (SCHAEFFER. & JANTSCH, 1993, p. 117)

O acesso à escola formal, no entanto, não pode ser o limite da luta das camadas populares na superação de seu tipo de conhecimento/pensamento, uma vez que, para elas, muitas vezes a sociedade reserva escolas sem condições pedagógicas de provocar essa superação, por razões que vão das condições materiais físicas das escolas à preparação e até mesmo à existência de professores capacitados. Por isso, a luta deve ir além e

*"ultrapassa, necessariamente, o acesso à escola formal e implica, também, a luta pela escola pública de qualidade. Exige-se, no caso, que a escola pública - e universal -*

*comunique a ciência-tecnologia no mesmo grau de extensão e profundidade que a escola particular de excelência" (IBID).*

Não se trata, aqui, de um endeusamento do conhecimento científico, ou ainda, de uma categorização deste conhecimento como superior em si. Trata-se de considerar a sua superioridade histórica, ou seja, sua maior legitimidade na sociedade atual, em que a ciência é o conhecimento ao qual é atribuído um valor gnoseológico e social maior, o que se coaduna com a afirmação de Gramsci, de que a ciência é também ideologia.

A escola, como um dos instrumentos existentes na sociedade com condições de exercer um papel fundamental no movimento das camadas populares do senso comum ao bom senso, ou do conhecimento/pensamento popular para o conhecimento/pensamento não popular, precisa ser buscada por essas camadas sociais, e precisa ser dela exigido um trabalho de qualidade.

O poder público, à medida que oferece à maioria uma escola cultural, científica, tecnológica e filosoficamente mais pobre que a comprada pelas elites, está cooperando com estas elites para que a maioria tenha um ensino tal que preserve a garantia de um acesso desigual ao conhecimento.

À medida, porém, que oferece um ensino ainda mais pobre que o normal das escolas regulares públicas, mediante a supressão ou a limitação da presença do professor junto ao aluno, condenando-o a um aprendizado de módulos de ensino supletivo sem assistência, trai com ainda maior intensidade os direitos das camadas populares, condenando-as a uma diferença ainda mais acentuada em relação a quem tem acesso a um ensino de qualidade.

A oferta de um ensino carente em transmissão de conhecimento e em presença de professores junto aos alunos pode encontrar justificativa em determinadas posições teóricas frente à educação. A convicção de que a escola deve moldar seu projeto de trabalho aos interesses subjetivos dos alunos, à qual nos referimos no final do capítulo 5

deste trabalho, pode servir de justificativa para este tipo de posicionamento diante do que a escola deve fazer.

A uma convicção espontaneísta, porém, podem-se somar outros interesses de administradores públicos, como a economia de recursos no atendimento escolar da população. Assim, o atendimento à intenção manifesta pelos alunos de terem "encontros periódicos com os professores", conforme consta no Processo que pede a transformação do PRODERAD em Escola Itinerante (ver Cap. 8.1 deste trabalho), ao invés de oferecer aulas regulares aos alunos, por exemplo, pode representar significativa economia para o poder público.

Por outro lado, o atendimento a este tipo de interesse de crianças e adolescentes denota uma profunda irresponsabilidade para com as gerações mais jovens. As crianças e os adolescentes, em regra, pela natureza de sua idade, em se lhes apresentando como alternativas aulas regulares diárias e encontros periódicos com os professores (semanais ou a cada duas semanas), tendem a escolher a opção que lhes parece menos trabalhosa, independente do quanto possam aprender ou deixar de aprender com esta escolha.

É à geração adulta que cabe a responsabilidade de determinar a maneira pela qual a geração mais jovem deve ser educada. Abrir mão dessa responsabilidade, tanto por convicção (quando se entende que o adulto não tem autoridade de intervir na vida da criança e do adolescente) quanto por conveniência (quando administradores públicos tentam reduzir os gastos com a educação mediante a supressão do professor de junto do aluno) é sempre um descompromisso com o futuro<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup>. Sobre a responsabilidade da geração adulta sobre as crianças e adolescentes, e sobre a omissão diante dessa irresponsabilidade, muito própria da nossa época, em nome da liberdade dos mais jovens, ver Arendt, 1988, pp. 127-247.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meio rural, no Brasil, se constituiu a partir do latifúndio monocultor exportador. Desde os tempos em que o Brasil era colônia de Portugal, esse latifúndio existia para atender às necessidades de mercado da Metrópole. Com a independência, a Inglaterra passou a determinar mais diretamente (não mais através de Portugal) o que era interessante produzir em termos de bens primários em território brasileiro. As relações de trabalho, à época, eram baseadas na escravidão.

No decurso do período imperial brasileiro, introduziu-se uma mudança considerável na constituição do meio rural. Com as pressões da Inglaterra (a nova "*metrópole*" em termos de mercado) para forçar o fim da escravidão, fruto do ideário liberal de transformar servos e escravos em homens livres e do interesse econômico de transformá-los em consumidores do seu produto industrial, iniciou um processo de migração de europeus não portugueses para o Brasil.

Esse fluxo migratório vinha atender interesses do Estado brasileiro, de substituir o trabalho escravo nos latifúndios, de ocupar o interior do território (numa espécie de "*neo-bandeirantismo*") e garantir uma produção agrícola (de alimentos), diversa da que era feita pelo latifúndio exportador. Atendia também a interesses dos países europeus, de liberarem parte do excedente populacional, e dos próprios migrantes, para os quais era vantajoso trocar a perspectiva de prosperidade possível no "*novo mundo*" pela pobreza certa em seu continente.

Os imigrantes europeus, não portugueses, que aportaram no Brasil como resultado desse fluxo migratório a que nos referimos anteriormente, trouxeram consigo costumes

novos. Um desses costumes era o da escolarização das crianças, uma vez que, em seus países de origem, pela via do Estado ou pela via das igrejas católica ou protestante, a escolarização das crianças era garantida.

As escolas paroquiais, católicas e luteranas nas colônias de imigrantes alemães e as escolas comunitárias nas colônias de imigrantes italianos, no Sul do Brasil, são indicadores desse costume pré-existente e da omissão do Estado brasileiro com a oferta de ensino nas áreas rurais.

O oeste catarinense (campo desta pesquisa) também tem sua população formada como produto de um fluxo de migração. Ocorrida a partir da década de 20 deste século, a ocupação dessa área não se deu com imigrantes europeus. Deu-se com uma corrente migratória interna, de descendentes de imigrantes europeus que aportaram no Rio Grande do Sul a partir da década de 20 do século passado. Esses descendentes dos imigrantes europeus começaram a migrar para novas fronteiras agrícolas ao Norte, com a existência dos primeiros excedentes populacionais na região onde se estabeleceram seus pais e avós (vale do Rio dos Sinos, vale do Taquari e serra gaúcha).

Já de alguma forma integrados ao mercado capitalista no Rio Grande do Sul, esses colonos de origem gaúcha que se estabeleceram no oeste catarinense tiveram que reduzir, num primeiro momento, sua atividade econômica a uma produção de subsistência, pela inexistência de meios de transporte para garantir sua integração ao mercado. Esta foi, porém, uma situação transitória, pois uma vez garantidas as condições de transporte, a integração ao mercado ocorreu. Assim, a ligação rodoviária com Joaçaba e Herval do Oeste (por onde passava a ferrovia São Paulo/ Rio Grande do Sul) foi o marco da integração ao mercado do eixo São Paulo/ Rio de Janeiro, que oportunizou o início da produção suína em larga escala na região.

A integração ao mercado nacional através do suíno, na década de 1930, oportunizou o estabelecimento de diversas indústrias de processamento de carne (inicialmente, suína; posteriormente, de aves). A relação dos agricultores com essa

agroindústria evoluiu para formas bastante apuradas de relação agricultor/ capital. Predomina, atualmente, o sistema de integração do pequeno proprietário à agroindústria. Paralelamente aos agricultores integrados (que consideramos participes da relação mais evoluída com o capital, do ponto de vista do capital), há os agricultores proprietários não integrados e um considerável contingente de agricultores sem terra.

Com referência à evolução da agroindústria no oeste catarinense, é interessante chamar a atenção para uma continuidade e uma ruptura dos agricultores que ali se estabeleceram em relação à sua região de origem.

A continuidade consiste no fato de os mesmos já terem conhecido a integração ao mercado capitalista no Rio Grande do Sul, e terem buscado essa integração tão logo tiveram as condições objetivas para tanto nas novas terras.

A ruptura consiste no fato de a integração ao mercado ter se dado de uma forma muito mais evoluída do que o ocorrido com os que permaneceram na região de origem. Dito de outra forma: enquanto os agricultores que permaneceram na região de origem continuaram mantendo uma relação com o mercado de uma forma a comercializar um pouco de cada produto agrícola possível de ser produzido, o agricultor do oeste catarinense participou diretamente da estruturação de um complexo sistema de produção de carnes para o mercado urbano nacional e para exportação.

Todo o processo histórico de constituição do meio rural no Brasil, das relações estabelecidas pelo homem do meio rural com o capital, que implica também na relação com o urbano, foi perpassado por um processo educacional. A própria relação a que nos referimos tem em si um aspecto educador. Além desse, porém a educação escolar da população do campo tem sido uma realidade, mais ou menos presente, nesse meio.

A educação para o meio rural, parece-nos, pode ser compreendida a partir de dois aspectos, dependendo do resultado que se tem em vista com a mesma. Se se quer um agricultor cidadão, a referência para a educação desse agricultor vai pela via da escola unitária, ou seja, uma escola não diferente para o agricultor, por ser ele agricultor. Se,

porém, se aposta num agricultor sem direito a uma compreensão que vá além do seu meio, a referência será uma educação que reduza o conhecimento a informações instrumentais. Esses dois posicionamentos sobre a educação rural se fazem presentes na história da educação brasileira.

Para a compreensão que queremos enfatizar neste trabalho, falar em educação rural implica necessariamente em ocupar-se também com a relação campo/cidade, uma vez que a educação, na sociedade burguesa, tem um caráter urbano, sendo portanto complicado abordar a educação no meio rural fora dessa relação.

Consideramos campo e cidade, urbano e rural, não apenas no seu aspecto espacial, geográfico, mas também e principalmente no seu aspecto sócio-econômico.

Entendemos, com Lefebvre, a cidade como centro de poder, *"que reúne a formação e a informação, as capacidades de organização e de decisões institucionais"* (LEFEBVRE, 1991, p. 13), e com Singer, como também *"a sede do poder e portanto da classe dominante"* (SINGER, 1990, p. 12), enquanto o campo é *"o lugar onde se dá a atividade primária, onde o homem entra em contato direto, primário, com a natureza, dela extraindo as substâncias que vão lhe satisfazer as necessidades"* (IBID).

Cidade e campo não podem ser vistos como realidades fechadas cada qual em si. São realidades, embora distintas, em estreita relação, relação esta que na sociedade burguesa se dá principalmente pela *"mercadorização"* do campo, ou com a integração do campo ao mercado urbano.

Essa *"mercadorização"* do campo se revela em fenômenos, como: a) a compulsão do agricultor à aquisição de mercadorias de origem urbana e o pagamento de impostos em dinheiro (o que compele também à produção de bens de troca, para a apropriação de dinheiro em espécie), impossibilitando uma produção puramente de subsistência; b) o *"chamamento"* de parte da população rural para as cidades mediante oferta de emprego urbano e mediante o aviltamento das condições econômicas no campo, via políticas de preços desfavoráveis aos pequenos produtores de bens primários. Em suma, no mínimo

pela via econômica, o campo se urbaniza, sem desprezar também a via da integração cultural do campo ao urbano através dos meios de comunicação de massa.

É aqui, no nosso entender, que se situa o ponto crucial deste trabalho: Se o campo se urbaniza compulsoriamente no que diz respeito às relações econômicas que estabelece com a cidade, que interesse e que direito tem o poder público de procurar manter no campo uma ruralidade no que tange ao ponto de vista cultural e político, através de um processo educacional especificamente ruralista? O saudosismo bucólico é razão suficiente para se procurar manter os jovens do campo em seu meio, se não há terra disponível para todos?

A educação rural, se entendida e praticada como educação voltada especificamente a seu meio, quando usa o rural como ponto de partida e ponto de chegada do processo educacional, isto é, quando se resume a trabalhar somente conteúdos ligados ao meio rural (utilitariamente ou não), ocorre muitas vezes tendo como fundamento a preocupação de manter o jovem do meio rural no campo, através de um processo pedagógico que nega o urbano e sacraliza o rural.

Projetos de educação voltados exclusivamente para o meio rural correm o risco, pela sua natureza de projetos educacionais voltados para um meio específico, de reduzir o processo pedagógico aos limites do meio rural, e em conseqüência, reduzir o todo social e intelectual à parcela deste todo representado pela realidade local.

Porém é possível, num projeto de educação rural, trabalhar o conhecimento de forma mais abrangente que o meio a que se destina. A análise que fizemos do PERASMO (PROJETO ESCOLA RURAL DE SÃO MIGUEL DO OESTE) dá conta de que, apesar de utilizar a realidade rural como ponto de partida, esse projeto realiza sua ação pedagógica com a abordagem de conteúdos universais, superando, portanto, sua condição de projeto reducionista da realidade e do conhecimento ao âmbito local e rural.

Mesmo o PERASMO, porém, não tem esse caráter desde sua gênese. Nasceu com um forte teor ruralista em seu discurso, uma vez que havia nele a manifestação da

vontade de manter o jovem do campo no seu meio e o receio de "*contaminar*" o jovem do campo com uma cultura "*estranha*" (a urbana). Suas posições mais abrangentes em termos educacionais são produto de um processo de incorporação de novos professores, com concepções sobre educação que se aproximam da idéia da escola unitária.

Assim como um projeto de educação rural pode dar conta de um ensino universal, em profundidade semelhante à escola regular convencional (como parece ser o PERASMO em suas concepções atuais), pode também caracterizár-se pelo contrário, dependendo da política que se lhe imprime. Isto parece se demonstrar nos projetos que negam aos alunos do meio rural um acompanhamento pedagógico constante, com a presença de professores, oferecendo, ao invés disso, um ensino supletivo, em que professores e alunos só se encontram nos momentos de realização de provas, sendo condenados ao estudo solitário no restante do tempo.

Os projetos de educação rural, quando trabalhados na perspectiva da escola unitária, podem ser alternativas para universalizar a educação no campo. Quando, porém são trabalhados de forma a condenar o jovem e a criança do meio rural à pobreza intelectual, através de um projeto pedagógico reducionista e pobre em conteúdos universais, não servem como alternativa para a universalização da escolarização básica no campo.

Consideramos o agricultor com direito à cidadania. O exercício dessa cidadania, porém, só lhe é possível quando tem acesso à integração ao meio urbano. Isto, porém, não significa uma sacralização do urbano e um desprezo do rural. Significa a convicção de que a cidade é o centro do poder, o que não quer dizer que seja melhor, nem pior do que o campo. Mas se o agricultor não conseguir compreender a cidade e seus mecanismos, não consegue ser cidadão.

O acesso ao conhecimento escolar universal é condição para a compreensão do e a integração ao meio urbano pelo agricultor. Ao poder público cabe oportunizar este conhecimento aos agricultores através de uma escola que, mesmo que seja rural, seja

também universal, não de uma pseudo-escola que existe para justificar o preceito constitucional de proporcionar educação escolar para todos, ou para justificar a aplicação de determinado percentual da arrecadação com escolas, ainda que as mesmas resumam o contato professor/aluno a raros momentos, sob o argumento de que os jovens precisam trabalhar, sem gastar muito tempo com o estudo.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Rio de Janeiro. ANPOCS; Campinas (SP). Editora da UNICAMP, 1992, 275 pp.
- ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. Redescobrimo a família rural. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 1, vol. 1, julho de 1986, pp. 66-83.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de et alii. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. 19.ed. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1989, 383 pp.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo. Perspectiva, 1988, 348 pp.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba. Ed. UNIMEP, 1993, 123 pp.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1963, 802 pp.
- BARUFFI, Helder e CIMADON, Aristides. *Educação rural: elementos para um plano de trabalho nas escolas municipais*. Porto Alegre. Evangraf, 1989, 167 pp.
- BELATO, Dinarte. A subordinação do camponês no interior das cadeias agroalimentares: integração e contratos de produção. In: *Contexto e Educação*. Universidade de Ijuí, ano 1, nº. 2, Abr/ jun 1986, pp. 61-80.
- \_\_\_\_\_. *Os camponeses integrados*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1985.
- BERLIN, Isaiah. *Karl Marx: sua vida, seu meio e sua obra*. Trad.: Hélio Pólvora. São Paulo. Ed. Siciliano, 1991, 258 pp.
- BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. Trad.: Sérgio Bath. 3. ed. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1980, 178 pp.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *História de Santa Catarina*. 3. ed. Florianópolis. Lunardelli, 1987, 506 p.

- CALAZANS, Maria Julieta C. et alii. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Maria (org). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981, pp. 161-198.
- CAMPOS, Indio. *Os colonos do Uruguai; relações entre pequena produção e agroindústria no Oeste catarinense*. Dissertação de Mestrado em Economia. Universidade Federal da Paraíba, 1980, 370 pp.
- CHÂTELET, François. *O pensamento de Hegel*. Trad.: Lemos de Azevedo. 2. ed. Lisboa. Editorial Presença, 1968, 171 pp.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo. Cortez, 1991, 163 pp.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2. ed. Rio de Janeiro. Campus, 1992, 142 pp.
- CUEVA, Agustín. *O desenvolvimento do capitalismo na América Latina*. Trad.: Carlos A. Machado. São Paulo. Global Editora, 1983, 212 pp.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1979, 293 pp.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo. Cortez, 1989, 134 pp.
- DALL'ÁLBA, João Leonir. *Imigração italiana em Santa Catarina*. Caxias do Sul. Ed. Universidade de Caxias do Sul/ Ed. Lunardelli, 1983, 182 pp.
- DEBRUN, Michel. Gramsci: o porquê do bom senso. In: *Manuscrito*. Unicamp, Vol. III, No. 1, Outubro de 1979, pp. 96-113.
- EIZIRIK, Moysés. *Imigrantes judeus: relatos, crônicas e perfis*. Porto Alegre. 1. ed. Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana; Caxias do Sul. Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1986, 135 pp.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Trad.: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo. Cortez, 1986, 93 pp.
- FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1991, 173 pp.
- FONT, Mauricio. Agricultura exportadora e industrialização. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 15, ano 6, fevereiro de 1991. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais, pp. 5-26.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. 9. ed. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Trad.: Lígia M. Pondé Vassalo. 6. ed. Petrópolis. Vozes, 1987, 280 pp.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992, 245 pp.

FURTADO, Celso. *A economia latino-americana*. 2. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1989, 339 pp.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org). *Município e educação*. São Paulo. Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília. Instituto de Desenvolvimento de Educação Municipal, 1993, 224 pp.

GALLINO, Luciano et alii. *Gramsci y las ciencias sociales*. 8. ed. Mexico. Ediciones Pasado y Presente, 1985, 168 pp.

GARAUDY, Roger. *Para conhecer o pensamento de Hegel*. Trad.: Suely Bastos. Porto Alegre. L&PM, 1983, 208 pp.

GIULIANI, Gian Mario. Neo-ruralismo: o novo estilo dos velhos modelos. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 14, ano 5, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, pp. 59-67.

GRAMSCI, Antônio. *A questão meridional*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987, 165 pp.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nenson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1989, 341 pp.

\_\_\_\_\_. *Americanismo e Fordismo*. In: *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Trad.: Luiz Mário Gazzaneo. 7. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, pp. 375-413.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989, 244 pp.

GROSSELLI, Renzo. *Vencer ou morrer: camponeses trentinis (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras. 1875-1900*. Trad. Solange Ugo Luques e Ciro Mioranza. Florianópolis, Ed. UFSC. 1987, 590 pp.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Lecciones sobre la historia de la filosofia*. Trad. espanhola. 4.ed. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 39-150.
- 
- . *Introdução à história da filosofia*. Trad.: Euclidy Carneiro da Silva. Rio de Janeiro. Tecnoprint, 1986. 204 pp.
- JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo. Cortez; Campinas. Editora da UNICAMP, 1989, 132 pp.
- KNORR, Vera. *A preparação para o trabalho: relato de uma experiência no segundo grau*. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 1990, 140 pp.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992, 141 pp.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. 5.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989, 230 pp.
- KNELLER, George F. *A ciência como atividade humana*. Trad.: Antônio José de Souza. Rio de Janeiro. Zahar; São Paulo. EDUSP, 1980, 310 pp.
- KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre/ Florianópolis/ Caxias do Sul, EDUFRGS/EDUFSC/EDUCS, 1991, 167pp.
- LAZZARI, Beatriz Maria. *Imigração e ideologia: a reação do parlamento brasileiro à política de colonização e imigração (1850-1875)*. Porto Alegre. Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 1980, 134 pp.
- LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo. Ed. Moraes, 1991, 145 pp.
- LISBOA, Teresa Kleba. *A luta dos sem terra no oeste catarinense*. Florianópolis, Ed. UFSC, 1988, 178 pp.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5. ed. São Paulo. Ed. Busca Vida, 1991, 210 pp.
- LUCKESI, Cipriano et alii. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6. ed. São Paulo. Cortez, 1991, 232 pp.
- MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?. In: *ANDE*. Ano 1. No. 3, 1982.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad.: Newton Ramos de Oliveira. São Paulo. Cortez, 1991, 195 pp.

- \_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad.: William Lagos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, 287 pp.
- MARTINS, José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo. Hucitec, 1993, 179 pp.
- \_\_\_\_\_. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 2.ed. São Paulo. Hucitec, 1982, 181pp.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa. Editorial Estampa, 3.ed, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O 18 brumário de Luis Bonaparte*. 2. ed. São Paulo. Abril Cultural, 1978.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília. MEC/UNESCO, 1993, 127 pp.
- MIOR, Luiz Carlos. *Empresas agroalimentares, produção agrícola familiar e competitividade no complexo de carnes de Santa Catarina*. Tese de Mestrado. UFRJ, 1992.
- MORA, José Ferrater. *Cuatro visiones de la historia universal*. Madrid. Alianza Editorial, 1982, 107 pp.
- NOGAROLLI, Luiz Carlos. *Geografia do Brasil*. São Paulo. Editora do Brasil, 1989, 141pp.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo. Cortez, 1990, 220 pp.
- PAIVA, Vanilda e PAIVA, César. A questão da municipalização do ensino. In: *Educação & Sociedade*, Vol. 24. São Paulo, Cortez, Agosto/1986, pp. 146-51.
- PIAZZA, Walter Francisco. *A colonização de Santa Catarina*. 2.ed. Florianópolis. Lunardelli, 1988, 376 pp.
- RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo. Unisinos, 1994, 206 pp.
- RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto. Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luiz Alberto (org). *A presença italiana no Brasil*. Vol. II. Porto Alegre; Torino: Escola Superior de Teologia; Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, 740 pp.
- SANTA CATARINA. *Série retrospectiva da educação pré-escolar, ensino de primeiro e segundo graus - 1986/1990*. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação/ Unidade de Informática, 1990, 78 pp.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10. ed. São Paulo. Cortez, 1991, 224 pp.

- SCHMIDT, Wilson. A escolarização no meio rural em Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. São Paulo. PUC, 1988, 131p.
- SEYFERTH, Giralda. As contradições da liberdade: análise de representações sobre a identidade camponesa. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 18, ano 7, fevereiro de 1992. Rio de Janeiro. Dumará, pp. 78-95.
- SIGAUD, Lygia. O efeito das tecnologias sobre as comunidades rurais: o caso das grandes barragens. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 18, ano 7, fevereiro de 1992. Rio de Janeiro. Dumará, pp. 18-29.
- SINGER, Paul. *Economia política da urbanização*. 12.ed, São Paulo. Brasiliense, 1990, 152 pp.
- SCHAEFER, Sérgio & JANTSCH, Ari Paulo. *O conhecimento popular*. Santa Cruz do Sul. Editora da UNISC, 1993, 174 pp.
- STACCONE, Giuseppe. *Gramsci - 100 anos: revolução e política*. Petrópolis. Vozes, 1991, 114 pp.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Trad.: José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991, 168 pp.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo. Companhia das Letras, 1989, 439 pp.
- WILKINSON, John. *O estado, a agroindústria e a pequena produção*. São Paulo/ Salvador. Ed. HUCITEC; Inst. CEPA-BA, 1986, 219 pp.