



JOSÉ FABIANO DE PAULA

**ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS, GLOBAL E LOCAL:
RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (DO CAMPO) E NO ÊXODO RURAL DE
JOVENS ESTUDANTES CAMPONESES DO EXTREMO OESTE CATARINENSE**

CANOAS, 2017

JOSÉ FABIANO DE PAULA

**ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS, GLOBAL E LOCAL:
RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (DO CAMPO) E NO ÊXODO RURAL DE
JOVENS ESTUDANTES CAMPONESES DO EXTREMO OESTE CATARINENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade La Salle - Unilasalle como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de concentração 1: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto

CANOAS, 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P324e Paula, José Fabiano de.

Entre tempos e espaços, global e local : [manuscrito] ressonâncias na educação (do campo) e no êxodo rural de jovens estudantes camponeses do extremo oeste catarinense / José Fabiano de Paula – 2017.

217 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

“Orientação: Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto”.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

JOSÉ FABIANO DE PAULA

**ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS, GLOBAL E LOCAL:
RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO (DO CAMPO) E NO ÊXODO RURAL DE
JOVENS ESTUDANTES CAMPONESES DO EXTREMO OESTE CATARINENSE**

Tese de Doutorado aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação pela Universidade La Salle – Unilasalle.

Aprovado pela banca examinadora em 21 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
Unilasalle

Prof^ª Dr^ª Claudia Glavam Duarte
UFRGS

Prof^ª Dr^ª Rosana Silva de Moura
UFSC

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UFRGS

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Unilasalle

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Unilasalle

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ser uma referência nos momentos de dificuldade e de alegrias.

À **Profª Ms. e Diretora Tatiana Weber**, gestora na época, que encaminhou a minha redistribuição para o Colegiado do IFRS Campus Caxias do Sul, autorizando, assim, a minha transferência. Evento este que estimulou a minha participação no processo seletivo do PPGE da Universidade La Salle.

Ao **IFRS**, por aceitarem a minha redistribuição para o Campus Caxias do Sul e permitir o meu afastamento integral, por dois anos, para me dedicar exclusivamente a esta pesquisa de Doutorado.

À **CAPES**, por custear, durante dois anos, através de uma bolsa, a isenção da taxa de pagamento junto à Universidade La Salle.

Aos **Professores Doutores, Evaldo Luis Pauly**, coordenador do PPGE (na época); e **Balduino Antonio Andreola**, primeiro Orientador, bem como os membros da Banca de seleção **Profª Dra. Elaine Conte** e **Profº Dr. Cléber Gibbon Ratto** que consideraram a proposta recomendável, representada pelo anteprojeto.

À **minha irmã** e também **Profª Ms. Maria Edilene de Paula Kobolt** por me informar e incentivar a minha participação no processo seletivo para o Doutorado da Universidade La Salle.

À **Secretária do PPGE** e Pedagoga **Silvia Adriana da Silva Soares** que, pela competência, dedicação e comprometimento, sempre nos auxiliou na elaboração de documentos, além das orientações legais realizadas quanto aos compromissos a serem atendidos junto ao Programa como também a minha instituição de origem.

Ao **Bolsista, Ronaldo Silva Lopes**, fiel escudeiro do Prof. Dr. Balduino, pelo apoio, amizade e auxílio na tramitação de documentos e pesquisa ao longo do curso.

Aos **Professores** que participaram da minha Banca de Exame de Qualificação: **Dr. Evaldo Luis Pauly**; **Drª. Elaine Conte** e **Dr. Jaime José Zitkoski**; aprovando o projeto, redirecionando a proposta e sugerindo caminhos;

Aos **meus professores do passado** e também fontes de inspiração no presente, que contribuíram para a minha formação acadêmica até aqui: **Profª Drª. Cristine Fortes Lia**, **Profº Dr. Dakir Larara Machado da Silva**, **Prof. Dr. Paulo Afonso Zarth**, **Profª. Drª. Helena Copetti Callai**, **Profª Ms. Ivanir Cunha Ticco**, **Profª Drª. Cláudia Luísa Zeferino Pires** e **Prof. Ms. Rafael Lacerda Martins**.

Aos **Professores do PPGE**: **Dr. Cléber Gibbon Ratto**; **Dr. Balduino Antonio Andreola**; **Drª Rosa Maria Filippozzi Martini**; **Drª. Dirléia Fanfa Sarmiento**; **Drª. Denise Macedo Ziliotto**; **Dr. Evaldo Luis Pauly**; **Dr. Gilberto Ferreira da Silva**; **Dr. Leonidas Roberto Taschetto**; **Drª. Maria Angela Mattar Yunes**; **Dr. Paulo Fossatti** e **Drª. Vera Lucia Felicetti**; pelos ensinamentos e possibilidades de caminhos a serem seguidos ao longo desta pesquisa.

À **Profª** e atual **Coordenadora do PPGE**, **Drª. Vera Lucia Felicetti**, por dois motivos: **primeiro** - pelo incentivo e auxílio quanto às medidas operacionais para a realização de um Doutorado-Sanduíche na Colômbia, mas que não veio a se concretizar por uma opção particular minha; **segundo** – por ter me encaminhado, como orientando, aos cuidados do Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto.

Aos **Professores membros da Banca de Defesa de Doutorado**: **Drª. Claudia Glavam Duarte**; **Drª. Rosana Silva de Moura**; **Dr. Balduino Antonio Andreola**; **Dr. Evaldo Luis Pauly**; **Dr.**

Gilberto Ferreira da Silva e **Dr. Leonidas** Roberto Taschetto (Orientador), por cederem parte do seu tempo e enveredarem junto conosco acerca da participação da educação para o êxodo rural no extremo oeste catarinense.

Em especial,

À **minha esposa, Fabiana** Hallmann de Paula, também professora e mestre, que me presenteou ao longo deste percurso, com a **nossa filha Manuela**; pela companhia, compreensão, inspiração e incentivo para o desenvolvimento desta tese.

À **minha sogra, Inelcia** Izabel Koch Hallmann, pelo seu empenho e auxílio nos cuidados da nossa pequena Manuela, já que, sem a ajuda dela, eu não teria conseguido, acredito, concluir a escrita e, por fim, a defesa deste trabalho no prazo como tal imaginado.

Aos **meus pais, Madalena** Flores de Paula e **Pedro** Edair Pires de Paula, pela formação familiar e estímulo para os estudos, ao longo de toda a vida.

Ao **meu primeiro orientador Prof. Dr. Balduino** Antonio Andreola, pelas indicações, conversas e experiências repassadas/ compartilhadas acerca do nosso trabalho, bem como da preocupação com uma educação para todos.

Ao **meu atual orientador, Prof. Dr. Leonidas** Roberto Taschetto, que, tenho grande apreço e admiração, não somente pela competência e comprometimento, mas também por aceitar em ser meu orientador, sem me conhecer como pesquisador, administrando as minhas limitações, apaziguando as minhas dúvidas e propondo o desafio de reorganizarmos esta tese em uma nova estrutura. Dessa forma, a minha gratidão a esta pessoa ímpar, responsável, dedicada e inteligente que me guiou ao longo destes últimos 12 meses. Muito obrigado!

A **todos os professores do Brasil**, especialmente, àqueles que se dedicam cotidianamente ao seu trabalho, seja na cidade, seja no campo: estudando, pesquisando, educando, adaptando, criando, cozinhando, criticando, participando, gestando,... Professores que formam mentes e corações sem o devido reconhecimento profissional!

“Devemos nos preparar para estabelecer os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, de um espaço que possa unir os homens para e por seu trabalho, mas não para em seguida dividi-los em classes, em exploradores e explorados; um espaço matéria-inerte que seja trabalhada pelo homem mas não se volte contra ele; um espaço Natureza social aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não um fetiche; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por outra mercadoria, o homem fetichizado”.

Milton Santos

RESUMO

Esta tese tem por finalidade a confirmação da influência da educação (do campo) para a existência do fenômeno do êxodo rural, no extremo oeste catarinense, entre os estudantes camponeses desta região. O problema consiste em compreender o papel da educação para a contenção ou estímulo dos jovens camponeses quanto ao processo de migração campo-cidade nesta região de Santa Catarina. A pesquisa se encaminhou para que a educação (do campo) se caracterizasse como um importante mecanismo de permanência destes no campo, principalmente diante das atuais Políticas Públicas destinadas, especificamente, ao desenvolvimento das comunidades rurais. Acrescido a isso, constatou-se também que a Escola urbana/do campo poderia contribuir para o enfraquecimento da identidade camponesa e, conseqüentemente, para o êxodo rural, e que os fatores socioculturais, econômicos e políticos seriam determinantes para a existência deste problema. O objetivo geral buscou uma análise focando qual seria a participação da Educação Básica (e do campo), especificamente, no fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense. Para se construir este estudo, traçamos como objetivos específicos: 1) Reconhecer os principais motivos econômicos, sociais, culturais e históricos que conduziram a evasão do jovem destas pequenas propriedades rurais; 2) Interpretar o contexto sociocultural ao longo do espaço-tempo influenciado pelo Global no Local do extremo oeste catarinense através da educação e; 3) Identificar as políticas públicas educacionais existentes destinadas às populações do campo. Com relação às hipóteses de quais fatores estão diretamente envolvidos no êxodo rural, podemos considerar que a educação exerce influência nesta migração motivada pela Academia e pela legislação que reservam parte da sua produção à educação do campo e à contenção do evento; pela ação do global no local, pela existência do tempo espacial, pelo retrospecto histórico baseado no latifúndio, na falta de investimentos em educação ao longo do Brasil Colônia, Império e República e, na falta de reconhecimento para com estes jovens por parte da sociedade urbanocêntrica. O arcabouço teórico é composto principalmente por conceitos que dizem respeito: ao tempo espacial, à globalização, ao local, ao lugar, às horizontalidades, às verticalidades encontradas em Milton Santos (2003; 2004 e 2012); ao Espaço e Tempo nos estudos de Jacques Le Goff (2003), Norbert Elias (1998) e Manuel Castells (1999) e; à Educação do Campo com Roseli Salette Caldart (2012), Miguel Arroyo (1999), Carlos Rodrigues Brandão (1983) e Edgar Jorge Kolling; Ir. Israel José Néry; Mônica Castagna Molina (1999), entre outros. Este trabalho é uma investigação quanti-qualitativa que possui métodos e técnicas abrangentes que vão desde um Estado da Arte até a Teoria

Fundamentada dos Dados. Neste sentido, realizamos um estudo voltado aos métodos histórico e dialético, ao delineamento de uma pesquisa documental, bibliográfica e de Estudo de Caso. Esta tese foi estruturada em sete artigos que se complementam e tentam se aproximar dos principais motivos que estimulam, através da educação, os jovens camponeses a migrarem para as áreas urbanas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Êxodo Rural. Extremo Oeste Catarinense. Global. Tempo Espacial.

ABSTRACT

This thesis aims at confirming the influence of education (from the countryside) to the existence of the phenomenon of the rural exodus, in the extreme west of Santa Catarina, among the peasant students of this region. The problem is to understand the role of education in the containment or stimulation of young peasants regarding the process of field-urban migration in this region of Santa Catarina. The research aimed to make education (from the countryside) an important mechanism for their permanence in the field, especially in the face of the current Public Policies specifically aimed at the development of field communities. In addition to this, it was also observed that the urban / field school could contribute to the weakening of peasant identity and, consequently, to field exodus, and that society-culture, economic and political factors would be decisive for the existence of this problem. The general objective sought an analysis focusing on what would be the participation of Basic Education (and the field), specifically, in the phenomenon of field exodus in the far west of Santa Catarina. In order to build this study, we outline the following specific objectives: 1) To recognize the main economic, social, cultural and historical reasons that led to the evasion of young people from these small field properties; 2) Interpret the society-culture context throughout the space-time influenced by the World in the Place of the extreme west of Santa Catarina through education and; 3) Identify existing public educational policies aimed at Field populations. With regard to the hypothesis of which factors are directly involved in the field exodus, we can consider that education exerts influence in this migration motivated by the Academy and the legislation that reserve part of its production to the education of the field and the containment of the event; by the action of the world in the locality, by the existence of space time, by the historical retrospective based on the large property, the lack of investments in education throughout Brazil Colony, Empire and Republic and, in the lack of recognition to these young people by the urbanocentric society. The theoretical framework is composed mainly of concepts that concern: space time, globalization, place, place, horizontalities, verticalities found in Milton Santos (2003, 2004 and 2012); to Space and Time in the studies of Jacques Le Goff (2003), Norbert Elias (1998) and Manuel Castells (1999); to Field Education with Roseli Salette Caldart (2012), Miguel Arroyo (1999), Carlos Rodrigues Brandão (1983) and Edgar Jorge Kolling; Sr. José José Néry; Mônica Castagna Molina (1999), among others. This work is a quanti-qualitative investigation that has comprehensive methods and techniques ranging from a State of the Art to Grounded Theory of Data. In this sense, we conducted a study focused on historical and dialectical methods, on the delineation

of a documentary, bibliographical and case study research. This thesis was structured in seven articles that complement each other and try to get closer to the main reasons that stimulate, through education, young peasants to migrate to urban spaces .

Keywords: Field Education. Field exodus. Extreme West Catarinense. World. Space Time.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Tese em Artigos	31
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Artigo 1

Gráfico 1 – Modalidade de Pesquisa sobre Educação do Campo nos PPG(s) em Educação 2012-2016	44
Gráfico 2 - Distribuição espacial das pesquisas sobre Educação do Campo no Brasil entre 2012 e 2016	45
Gráfico 3 – Origem acadêmica do pesquisador sobre Educação do Campo no Brasil entre 2012 e 2016 (parcial)	52
Gráfico 4 – Gênero do(a) pesquisador(a) sobre Educação do Campo no Brasil entre 2012 e 2016	53

Artigo 2

Gráfico 1 – Percentual dos produtores dos estabelecimentos, por nível de instrução – Brasil – 2006	60
--	----

LISTA DE QUADROS

Artigo 4

Quadro 1 - Síntese das Metas 1; 2 e 3 do PNE (2014-2024) direcionadas a educação do campo	120
Quadro 2 - Síntese das Metas 4; 6; 7 e 11 do PNE (2014-24) direcionadas a educação do campo	122
Quadro 3 - Síntese das Metas 12; 14; 15 e 18 do PNE (2014-24) direcionadas a educação do campo	124

Artigo 7

Quadro 1 – Categoria-base “Assistência” encontrado a partir da aplicação da Teoria Fundamentada	188
Quadro 2 – Categoria-base “Educação” encontrado a partir da aplicação da Teoria Fundamentada	191
Quadro 3 – Categoria-base “Preconceito” encontrado a partir da aplicação da Teoria Fundamentada	192
Quadro 4 – Categoria-base “Qualidade de Vida” encontrado a partir da aplicação da Teoria Fundamentada	194
Quadro 5 – Categoria-base “Trabalho” encontrado a partir da aplicação da Teoria Fundamentada	196
Quadro 6 – Categoria-central “Reconhecimento” encontrado a partir da aplicação da Teoria Fundamentada	199

LISTA DE TABELAS

Artigo 1

Tabela 1 – Temáticas selecionadas e quantidade por ano	43
Tabela 2 – Nível de produção por ano sobre Educação do Campo entre 2012 E 2016	45
Tabela 3 – Região em que foram realizadas as pesquisas sobre Educação do Campo entre 2012 e 2016	46
Tabela 4: Universidades com maior produção de pesquisas sobre Educação do Campo entre 2012 e 2016	48
Tabela 5 – Metodologia de Pesquisa sobre Educação do Campo entre 2012 e 2016	49
Tabela 6 – Referencial teórico mais utilizado e relacionado à Educação do Campo entre 2012 e 2016	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	antes de Cristo
BOC	Bloco Operário Camponês
BTDCapes	Banco de Teses e Dissertações da Capes
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CFR	Casa Familiar Rural
CGEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
d.C.	depois de Cristo
EaD	Educação à Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
E.M.E.I.E.F.	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Epagri	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano Médio
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis e Diretrizes Básicas da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
Madp	Museu Antropológico Diretor Pestana

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Estudantes de Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG(s)	Programas de Pós-graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projeto Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
Projovem CAMPO	Programa Nacional de Inclusão de Jovens na modalidade Campo – Saberes da Terra
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SC	Santa Catarina
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Sepei	Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
TExis	Texto Existente
TEextr	Texto Extraído
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UDR	União Democrática Ruralista

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE 2012 A 2016	36
2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (PARTE 1): COLÔNIA E IMPÉRIO	57
3 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (PARTE 2): REPÚBLICA	79
4 PNE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA TRÍADE EM CONSTRUÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL	110
5 O GLOBAL E O LOCAL NA CONTEMPORANEIDADE: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA ANÁLISE DO FENÔMENO DO ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE	133
6 ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS CONCEITOS DE ESPAÇO E TEMPO	159
7 A PERCEPÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO ATRAVÉS DO FENÔMENO DO ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
APÊNDICE 01 – MAPA DO EXTREMO OESTE CATARINENSE	216
ANEXO 01 – ACEITE DO ARTIGO 6 SUBMETIDO AO DÔSSIE “CULTURA, TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO”	217

INTRODUÇÃO

A construção de uma tese dá-se de maneira mais tranquila para os pesquisadores mais vocacionados e já tradicionalmente imersos nas teorias, métodos e instrumentos de coleta de dados. Da mesma forma, também pode se apresentar difícil e com alto grau de complexidade quando não se tem clareza aonde se quer chegar ou tampouco não se tem conhecimento dos autores ou da realidade em que se pretende estudar. Independentemente destes dois tipos de alunos de pós-graduação, em especial, os oriundos das Ciências Humanas, existem inúmeros outros tipos de pesquisadores que também se aventuram a defender ou refutar uma ideia já estabelecida.

Contudo, para todos estes que acabam sabendo “muito de pouco” e não “pouco de muito”, concordamos que, igualmente, para eles, sem exceção, a tese é um desafio! Umberto Eco (2007) já dizia: “Devem viver a tese como um desafio” (p. 234). E é justamente nesse sentido que, particularmente, concebemos este trabalho - que tenta analisar a participação da educação no êxodo rural do extremo oeste catarinense - como aquele que nos reservou: muitas noites sem dormir; autocríticas ferrenhas quanto ao emprego de uma teoria ou de outra; debates nos eventos ou com o orientador na busca pela solução dos problemas ou nas lacunas encontradas ao longo da pesquisa. Além disso, também recordamos dos momentos de lazer que não foram oportunizados por motivo das responsabilidades que assumimos para com este trabalho e a execução mais próxima do seu cronograma.

Na soma a este compromisso que estabelecemos, faz-se presente o afastamento temporário da companhia da família e dos amigos para o mergulho na pesquisa solitária com suas leituras, seus documentos e seus dados, interpretando-os e tentando-se realizar uma costura minuciosa entre eles para, finalmente, integrá-los. O horizonte a ser alcançado pode ser caracterizado como o combustível necessário para alimentar a nossa tese. Trata-se de “sacrifícios”, ou melhor dizendo, de “prioridades” pessoais e profissionais que estabelecemos em determinadas fases da nossa vida.

Porém, é impossível dissociar que todos aqueles que convivem conosco no nosso entorno fazem parte desta pesquisa, seja diretamente com os entrevistados, as correções e sugestões do nosso orientador, seja indiretamente com a família, os amigos e os colegas de trabalho. Todos, sem exceção, são partes de nós como também os pilares desta pesquisa, pois estiveram, assim como os autores citados ao longo de todo texto escrito, nos bastidores ou como “ninfas auras” sussurrando em nossos ouvidos. É assim que justifico esta tese ser narrada na 1ª pessoa do plural.

Cartografando a trajetória do pesquisador: uma autobiografia de conceitos e formação acadêmica¹

A construção de um texto científico exige esforço e muita persistência por parte de seu idealizador. Porém, elaborar uma autobiografia assusta por consumir lembranças totalmente pessoais que podem fugir ao controle do seu autor, isto é, ficam parciais e muito particulares, sendo enunciadas por apenas uma pessoa. Nesse sentido, somos receptivos a Mills (2009) quando diz que “[podemos] ‘ter [uma] experiência’ significativa, por exemplo, que [nosso] passado influencia e afeta o [nosso] presente, e que ele define [a nossa] capacidade de experiência futura” (p. 22).

O não esquecimento de que somos produtos do meio em que vivemos nos faz optar por um determinado posicionamento, acabando por gerar vivências que contradizem com a de outras pessoas que compartilham os mesmos tempos e espaços, mas em condições e percepções diferentes.

Assim, conscientes e, ao mesmo tempo, receosos de relatarmos esse período que nos conduziu ao surgimento desta pesquisa, iniciaremos, a partir da nossa vida acadêmica, restringindo outros eventos paralelos que, às vezes menos, às vezes mais, estimularam a nossa iniciativa de desenvolver esta tese.

Ao longo da minha primeira graduação, em Licenciatura Plena em História, trabalhei na monografia sobre a questão do imaginário e das ideologias existentes sobre a criação de mitos no Exército Brasileiro e o aprofundamento de um soldado que representava a Arma de Cavalaria: O Marechal Osório.

Na sequência ingressei no Mestrado em Educação nas Ciências, optando por explorar a perseguição do Estado Novo (1937-45), através dos quartéis, com as Escolas Regimentais, nos quistos étnicos de origem alemã no Rio Grande do Sul: São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Ijuí e Santa Rosa. Para isso, foram utilizados documentos e livros contemporâneos da época que apresentaram a “Campanha de Nacionalização” do ponto de vista da imprensa e do Exército.

Nesta perspectiva, é importante destacar que foi a partir de um componente curricular denominado “Sociedade Brasileira e Educação” que tive o meu primeiro contato com o autor Milton Santos através de uma leitura sugerida sobre o livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* publicado em 2003; que, mais tarde, se tornaria uma das mais importantes referências para mim e para esta tese.

¹ Abriremos uma breve exceção nesta etapa da introdução, narrando assim, este texto na 1ª pessoa do singular por se tratar da trajetória acadêmica e profissional do doutorando.

Neste processo de construção teórica, enveredei novamente pelos conceitos já trabalhados de “imaginário” e “ideologia” com maior profundidade e agregando outros termos importantes como “mito”, “comunidade”, “ensinos: formal, não-formal e informal”, “cultura”, “etnicidade”, “história da Educação”, dentre outros. Ainda durante o percurso do mestrado, resolvi cursar a Licenciatura e Bacharelado em Geografia, mantendo o estudo desses conceitos dentro de uma perspectiva geográfica.

No curso de Geografia, a partir da influência dos professores e da própria base já conquistada no mestrado, iniciei um processo de aprofundamento acerca das obras de Milton Santos: *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (2004), *Espaço e método* (1992) e *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia* (1991).

As categorias espaciais de relativização, indicados por Santos em suas obras, como: lugar (representado pela força da comunidade), território (poder e controle do espaço ocupado pelo homem), paisagem (percepções não só visuais, mas também com outros sentidos do local em que se está), ambiente (perspectiva do espaço natural) e, por fim, não menos importante, a região (condições naturais, políticas econômicas, sociais religiosas, étnicas que caracterizam um determinado espaço, delimitado por fronteiras ou áreas de transição para outro local que se difere e pode manter relações de aproximação com ele); foram muito importantes para o desenvolvimento de uma monografia do Bacharelado que investigou por intermédio de um estudo de caso o papel de uma Escola Municipal para o desenvolvimento da sua comunidade no município de Dois Irmãos-RS. A partir dos dados coletados, apresentou-se um conjunto de propostas em que a Escola exerceria uma mediação entre a organização dos moradores e seus anseios junto ao poder verticalizado concentrado nas mãos da Prefeitura.

Na continuação deste percurso, também tive a oportunidade de concluir uma especialização *lato sensu* em Planejamento Ambiental em que realizei uma análise de paisagem local junto a um aterro sanitário na cidade de Novo Hamburgo-RS. Nesse trabalho, procurei escutar as vozes daqueles que conviviam diariamente ao lado de um depósito de resíduos sólidos, mas que não chegavam a ter uma relação direta de trabalho ou beneficiamento financeiro com aquela paisagem localizada junto às suas casas.

A conclusão dos cursos e a defesa das monografias e dissertação ocorreram no período de 2001-2010. No final desta década, realizei um concurso público para Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica de Geografia do IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina) para a cidade de São Miguel do Oeste-SC.

Com a aprovação e a consequente nomeação, iniciei as atividades na carreira pública federal de docente, na área de Geografia.

A origem da tese

Na chegada a essa terra colonizada por sul-riograndenses, nas décadas de 40 e 50 do século XX, deparei-me com um lugar que atribuía à educação um importante referencial de desenvolvimento econômico e social. A própria chegada recente de um campus do IFSC significava uma importante conquista da articulação regional do extremo oeste catarinense com vistas à promoção de uma educação gratuita e de qualidade esperada na região.

A instituição inaugurada em 2011 passou a proporcionar a possibilidade de participação de editais que contemplavam recursos de financiamento para o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal incentivo contribuiu para que o docente ultrapassasse os muros da Escola e explorasse novas (re)significações acerca daquela população que há mais de 50 anos vinha ocupando e (re)organizando o espaço na busca dos rearranjos quanto às questões econômica, política, social e cultural.

Diante da oportunidade do estímulo às pesquisas, bem como a percepção positiva que a sociedade local depositou com a chegada do IFSC, tratei de elaborar um projeto acerca da criação de um histórico do campus, mas não somente produzido pelos documentos, mas também pelas pessoas que o ajudaram a construir associado à comunidade onde a instituição se insere.

Contudo, os dois pontos cruciais, para se definir o problema desta Tese de Doutorado, teve início, primeiramente, com o nosso contato junto às Escolas do Campo e suas comunidades rurais Canela Gaúcha (noroeste do município) e Linha Dois Irmãos (leste do município); foram criadas duas turmas de PROEJA-FIC em Técnicas de Agricultura Familiar (séries finais do Ensino Fundamental), iniciadas no ano de 2011, onde lecionei Geografia e História por quase quatro anos aos pequenos proprietários rurais que demonstravam suas angústias, os seus desejos, como também as suas conquistas.

A fala cansada, atrapalhada e envergonhada pela inacessibilidade à continuação dos seus estudos quando mais jovens também se associavam aos seus ritos de simplicidade em que nos ensinavam coisas que não estavam apenas nos livros, mas na história de vida de cada um. As turmas de aula começaram com 30 alunos, porém, diante de algumas evasões, passaram a ter uma média de presença de 22 discentes. A faixa etária oscilava entre 20 e 70 anos. As suas experiências, dotadas de um empirismo e de um cooperativismo construído ao

longo dos anos a partir da vida em comunidade, vinham sofrendo interferências – aqui compreendidas como desarticuladoras – dos ditames globais sobre os locais.

Contudo, as risadas na informalidade, os momentos de seriedade diante de debates mais acalorados acerca dos desafios da comunidade local, como, por exemplo, a falta de sucessão geracional para as terras adquiridas através do trabalho árduo, o preconceito sofrido por parte do “povo da cidade”, eram sensações que os ressentiam muito.

Nas oportunidades de reflexão sobre suas ações como agentes sociais – quando o conteúdo a ser vencido permitia – tentavam-se discutir as Políticas Públicas existentes no/para/do Campo, as garantias de transporte escolar como também a educação para os filhos, a produção agrícola e a criação de animais em suas terras agropastoris, bem como a trajetória histórica da luta e valorização da terra, seus ancestrais e a transição de passagem a seus filhos.

Assim, a concepção das questões socioeconômicas destes grupos era indissociável por abranger o rendimento da produção agrícola, da posição de quem teria mais vacas produzindo leite, daquele que tinha a inserção da mecanização no campo contrariando o outro que adotava uma atividade considerada rústica ou ainda aquele que teria plantado mais milho ou fumo.

Portanto, além deste contato com os pais e avós, pertencentes às populações do campo, que contribuíram para a formulação do problema desta tese, outro contato muito produtivo e, ao mesmo tempo, entristecedor – que aqui consideramos como um segundo ponto crucial – foi testemunhar na sede do campus, na área urbana do município de São Miguel do Oeste, durante as aulas de Geografia em que lecionei para o curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio ou na disciplina de Cartografia Ambiental no curso técnico concomitante em Agroecologia², a observação de que, na turma, havia grupos segregados.

No acompanhamento do comportamento destes alunos, constatou-se que aqueles estudantes que se separavam ou eram segmentados pelos próprios colegas, estes tinham sua residência no campo, como também auxiliavam seus pais na lida agropastoril. Algumas “brincadeiras” ofensivas e isoladoras por parte dos estudantes da área urbana para com eles, também foram percebidas, a ponto de nos obrigar a encaminhar junto à Coordenação Pedagógica aqueles alunos que não conseguiam conviver respeitosa e pacificamente com os jovens adolescentes de origem camponesa.

² No campus, havia turmas do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico Concomitante em Agroecologia ao Ensino Médio. No primeiro, o aluno faz o ensino médio e o técnico no Instituto Federal, já no segundo o estudante realiza o ensino médio em outra Escola (Estadual ou Particular), mas habilita-se em um curso técnico junto ao IFSC.

Contudo, tal atitude dos jovens urbanos também motivou, ora o fortalecimento da identidade e pertencimento destes adolescentes estereotipados como populações do campo, ora o surgimento de uma vergonha ou um desenraizamento/desterritorialização cultural destes jovens camponeses, desejando então uma migração para o urbano. “Desterritorialização é, frequentemente, uma outra palavra para significar estranhamento, que é, também desculturização. Vir para a cidade grande é, certamente, deixar atrás uma cultura herdada para se encontrar com uma outra” (SANTOS, 2006, p. 328).

Com estes dois pontos nevrálgicos apresentados, o estímulo e a curiosidade em relação a esta temática me contaminaram e, por conseguinte, acabaram me aproximando destes grupos por intermédio dos diálogos informais com eles inicialmente para a tentativa de se revelar seus sentimentos quanto ao desejo de sua permanência no campo ou da sua migração para o urbano.

Dessa forma, foi-se (re)construindo algumas impressões relacionadas a este grupo como, por exemplo, aquelas que estavam diretamente interligadas às influências socioculturais e não aquelas provenientes dos censos demográficos realizados na região sobre o êxodo rural, ou seja, para nós estes alunos deixavam de ser dados quantificáveis para se tornarem sujeitos expondo o porque de desejarem a sua migração para o urbano. Com isso, entre os fatores que poderiam contribuir estava a fuga da penosidade do trabalho manual e/ou do preconceito urbano para com eles, mesmo com todos os recursos tecnológicos disponíveis e da boa renda financeira e mensal que a produção leiteira regional ofertava ou poderia ofertar no período de estudo.

Além disso, eles comentavam outras situações que agravavam a sua situação de jovens estudantes camponeses, como, por exemplo, não se ter nada de lazer nos finais de semana, diferente daqueles que residiam na rede urbana. Outra manifestação que emergiu em um dos discursos informais através de uma conversa focal, foi o próprio preconceito que os jovens camponeses praticavam entre eles³.

Na visão econômica e do trabalho, também se escutou que, diferentemente das fábricas e do comércio, a roça não proporciona: 13º salário, Férias, Adicional de Férias, Vale, Licenças em geral, entre outros benefícios; como também na produção agrícola, os camponeses estariam dependentes das altas e baixas do mercado e das intempéries do clima.

³ Poderemos tomar conhecimento na íntegra deste depoimento a partir do Artigo V que trata do Global e do Local em que se relata a observação de um pai que tem seis filhos e os mesmos não conseguem namorar por preconceito das “gurias da comunidade rural local”.

Na Escola do Campo, também uma parcela dos professores que não eram da comunidade ou nunca tinham sido agricultores, incentivava os alunos mais estudiosos a migrarem para a área urbana, que deveriam lançar voos mais altos, visando cursar uma faculdade federal na capital Florianópolis. Segundo alguns relatos, diziam pejorativamente que aquele ambiente não seria para eles, já que eram dotados de inteligência, independente de gostarem ou não das atividades campeiras. Alguns pais destes alunos emitiam suas percepções, tanto no espaço escolar no momento de entrega de boletins como em atividades de integração da comunidade escolar, de que a educação seria uma das portas para que os seus filhos progredissem longe do insucesso de seus antecessores, estimulando assim que os jovens do campo abandonassem suas origens em prol de um emprego na área urbana.

Com estas percepções pessoais e trocas com as famílias camponesas, bem como a constatação da evasão no curso técnico de Agroecologia, submeti, em 2013, para a Instituição, um projeto PIBIC/EM financiada pelo CNPq em que se solicitavam três bolsistas para auxiliarem nas pesquisas referentes aos fatores que contribuíam para o êxodo rural dos jovens no extremo oeste catarinense por amostragem a partir do próprio município de São Miguel do Oeste.

Com a aprovação da proposta, o projeto ocorreu de janeiro de 2013 a janeiro de 2014, iniciando com três bolsistas e diminuindo posteriormente para dois. Assim, semanalmente, realizávamos uma saída a campo pela área rural do município entrevistando os filhos e pais ligados à pequena produção agropastoril. Estas saídas a campo totalizaram 60 formulários, entre entrevistas e questionários que nos trouxeram dados concretos para a proposição do projeto e conseqüentemente a defesa desta pesquisa.

Não podemos deixar de mencionar a nossa participação na Unidade Curricular do Projeto Integrador final do curso técnico concomitante de Agroecologia em que os alunos realizaram uma vivência de campo junto aos pequenos proprietários rurais ao longo de um semestre no município de Paraíso-SC. Com a participação desses agricultores, confirmou-se a baixa estima e a falta de vontade deles em continuar lutando pela permanência e êxito dentro da sua propriedade rural.

Diante do exposto, apresentamos os motivos que me conduziram a desenvolver esta tese e o porquê de alguns conceitos, espaços geográficos, técnicas e metodologias poderem ser encontradas ao longo das próximas páginas, estimulados assim pelo meu passado acadêmico e experiências vivenciadas no cotidiano.

A estruturação do projeto de pesquisa segundo a educação e o êxodo rural no extremo oeste catarinense

No 2º semestre do ano de 2014, a Universidade La Salle-Canoas abriu as suas portas para a consolidação de um doutorado em Educação. Tomando conhecimento da oportunidade de participar deste processo seletivo, inscrevi-me, passando pelas etapas de prova discursiva, análise do projeto e apresentação oral do projeto para uma banca constituída por três professores. Transcorrido o processo seletivo e tendo sido aprovado, ingressei no Programa de Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa 2: Gestão, Educação e Políticas Públicas. No decorrer do curso, por motivo de troca de orientação, migrei para a Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Desde o seu início, a tese teve por objetivo confirmar ou refutar a perspectiva de que a educação (do campo) contribui para a contenção do êxodo rural da população jovem no extremo oeste catarinense. No decorrer do processo, a escrita sofreu alterações necessárias no sentido de contemplar a produção discursiva e a organização compreensiva, porém sem o autoritarismo de se querer determinar um final ou reafirmar ideias já estabelecidas pelo senso comum para o fechamento desta pesquisa. Assim, a hipótese inicial nos conduziu à caracterização da educação (do campo). Por isso, interpretamos que ela, a educação (do campo) é uma das peças-chave para a permanência dessa população no campo, principalmente diante das atuais Políticas Públicas destinadas, especificamente, ao desenvolvimento das comunidades rurais.

No decorrer da pesquisa, o problema inicial sofreu transformações devido à emergência de indícios que apontavam a educação tanto como fator de contenção/freio do êxodo rural na região, como também de incentivo. Neste sentido, foi preciso deslocar o objetivo geral em direção a uma análise que também considerasse a participação da Educação Básica (e do campo) no fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense. Para a construção deste estudo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Reconhecer os principais motivos econômicos, sociais, culturais e históricos que conduzem à evasão do jovem das pequenas propriedades rurais do extremo oeste catarinense; 2) Interpretar o contexto sociocultural ao longo do espaço-tempo influenciado pelo Global no Local através da educação; 3) Identificar e problematizar as políticas públicas educacionais existentes destinadas às populações do campo.

Antes de enveredarmos pelo marco teórico-metodológico adotado para dar conta dos objetivos propostos, cabe a nós justificarmos esta tese por a considerarmos, salvo melhor juízo, relevante na perspectiva social brasileira por se tratar de uma temática como êxodo

rural e educação que, embora esteja na agenda da construção das políticas públicas contemporâneas, ainda não vem cumprindo eficientemente com a diminuição do fenômeno.

Inclusive,

[...] percebe-se que enquanto estivermos presos a uma interpretação apenas teórico-administrativa, sem considerarmos as matrizes sócio-históricas e epistemológicas da educação no meio rural, estaremos apenas dando continuidade a um processo, por natureza, desigual e excludente (LEITE, 2002, p. 89).

Tal evento migratório pode promover a ampliação do latifúndio na região e, por sua vez, uma ameaça à segurança alimentar do país. Já que a grande propriedade rural tem na monocultura de exportação a sua tradição, ao contrário dos pequenos proprietários que produzem diversificadamente para a sua subsistência. Que realizam, como também a venda dos seus excedentes para o mercado consumidor mais próximo e barateiam, assim, a aquisição do alimento para a população local.

A tese não está aqui para dizer o que se entende, a nível nacional, quanto à participação da Escola no êxodo rural, mas para nos conscientizar de que ela pode ser um dos fatores que podem influenciar na decisão dos jovens em migrar para os centros urbanos. Inclusive, tal percepção foi reforçada pela análise do cotidiano vivenciado pelos jovens de São Miguel do Oeste e Caibi, oportunizadas assim, através de entrevistas. Nesse sentido, fica claro para nós que, diante da heterogeneidade de espaços e tempos, existentes no campo⁴, um olhar diferenciado e acolhedor deve ser dirigido a estas populações⁵, pois suas formas de ver o mundo que os cercam são distintas daqueles que, muitas vezes, os consideram distantes do conceito urbano de se viver. Trata-se, portanto, de um preconceito e uma falta de reconhecimento que é retroalimentado pela própria falta de sensibilização de uma parcela das pessoas que residem na área urbana, simplesmente por acreditarem em um imaginário histórico que ainda se faz muito presente.

⁴ Na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO, no ano de 1998, reforçou-se que uma das maneiras para se respeitar as pluralidades no campo seria a educação: "O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas [...]" (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

⁵ Segundo o decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, considera-se como populações do campo: "os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;" (BRASIL, 2010).

Por isso mesmo, esta tese também tem o compromisso de debater esse pensamento no intuito de desconstruí-lo, sobretudo porque, no campo, já existe tecnologia disponível, tanto quanto na cidade. Nesse sentido, a possibilidade de usufruir dos recursos oriundos do meio técnico-científico-informacional disponível está diretamente relacionada ao poder aquisitivo para adquiri-lo, independentemente se o consumidor é do campo ou da cidade. Nas palavras de Santos (2006): “O conhecimento exerceria assim – e fortemente – seu papel de recurso, participando do clássico processo pelo qual, no sistema capitalista, os detentores de recursos competem vantajosamente com os que deles não dispõem” (p. 243).

No que se refere ao **embasamento teórico** e principais conceitos que subsidiaram esta tese, recorreremos a autores como Manuel Castells (1999), Norbert Elias (1998), Jacques Le Goff (2003) que discutiram o conceito de **espaço e tempo**, interpretando-os como complementares na compreensão dos eventos históricos e sociais. Nesta linha de raciocínio, supomos que o tempo e, o espaço da mesma forma que são consequências dos acontecimentos (re)construídos dinamicamente pelos seres humanos, também podem ser a causa dos fenômenos, assim como o do êxodo rural. Ao assumir esta perspectiva, acreditamos que não há como um evento ocorrer sem um contexto influenciado por questões econômicas, políticas, sociais e culturais que acabam por se manifestar no espaço e tempo. Para ampliar a reflexão, também recorreremos à ação do **global no local** através da percepção do poder hegemônico das pessoas, grupos ou empresas que especializam os espaços, independente da vocação ou das diferentes temporalidades das comunidades camponesas que lá já tinham estabelecido laços de solidariedade, conforme as suas memórias.

A homogeneização exige uma integração dependente, referida a um ponto do espaço, dentro ou fora do mesmo país. Nos outros lugares, a incorporação desses nexos e normas externas têm um efeito desintegrador das solidariedades locais então vigentes, com a perda correlativa da capacidade de gestão da vida local (SANTOS, 2006, p. 285).

Trata-se de forças alienígenas⁶ que passam a estender os seus tentáculos sobre estas regiões, com modelos que visam a atender, por exemplo, o padrão homogêneo de produção ou de consumo imposto. Para isso, a própria Escola como irradiadora de legitimação deste poder externo, a acentuação do antagonismo entre campo e cidade e o retorno do latifúndio agroexportador na região, parece-nos serem também algumas das causas que promovem a migração.

⁶ Concebe-se a interpretação da palavra alienígena como “estrangeiro”, “de fora”, “estranho” ou “desconhecido”.

No **retrospecto historiográfico** recente do Brasil, com Peter Burke (1992) e Jacques Le Goff (2003), quando caracterizam esta ciência, conseguimos constatar o quanto a organização do Brasil, desde os seus primórdios, através da formação de uma elite agrária pautada na colônia de exploração, passou a representar nos dias atuais a existência do latifúndio brasileiro. As grandes propriedades rurais, de posse de seus fazendeiros, foram os responsáveis pelo desenvolvimento econômico do Brasil, sendo cada ciclo há seu tempo ou convivendo paralelamente. Além disso, também definiram por um considerável período, na área política, uma campanha que vinha privilegiar os mais abastados em prol da sustentação de uma injustiça social no campo destinado às suas populações.

Por isso, neste bojo de subjugamento das populações do campo, a inexistência de **políticas públicas** e, em especial, de políticas educacionais, nunca foi uma preocupação das elites do Brasil. Contudo, mesmo havendo uma certa investida intelectual e prática na educação no e para o campo, através do ruralismo pedagógico na década de 10 e 20 do século XX no Brasil, somente no final deste mesmo século é que houve uma definição de educação do campo como conceito e recurso necessário para o empoderamento estratégico dos trabalhadores do campo.

Na mesma linha de raciocínio quanto à identificação das populações do campo, os documentos Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024) passam a exercer uma importante referência no que se referem a uma educação voltada àqueles jovens que residem, convivem, estudam e trabalham no campo, não somente apropriando-se, como no passado, de um modelo de escola urbana no e para o campo, mas de uma educação que tenta valorizar as peculiaridades do conhecimento (re)construído no campo, respeitando assim, o conhecimento empírico de seus sujeitos, ou seja, a educação do campo.

Daí o fato da **educação do campo** ser um dos principais conceitos a serem debatidos nesta tese, bem como estar presente em todos os capítulos. Na sua explicitação utilizamos alguns autores como Roseli Salete Caldart (2004; 2012), Carlos Rodrigues Brandão (1983), Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999), que debatem com propriedade este termo.

Ainda sobre o arcabouço teórico, diante de alguns conceitos encontrados a partir da aplicação do método da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada dos Dados), emergiram seis conceitos importantes e indispensáveis à discussão do papel da educação no êxodo rural no extremo oeste catarinense por motivo destes estarem presentes no discurso de um grupo de estudantes do ensino fundamental e médio no município de São Miguel do Oeste e Caibi,

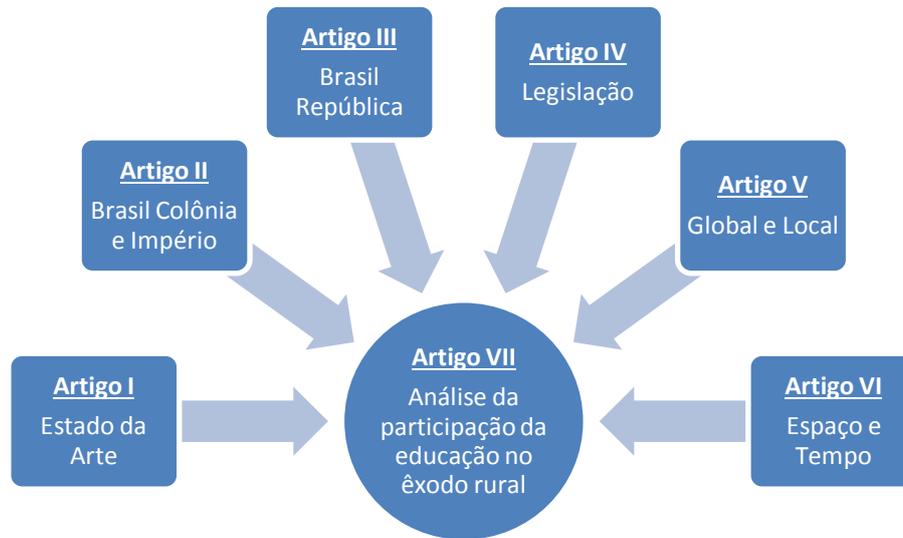
coletados a partir de entrevistas. Entre estas categorias-chave, concebemos o conceito Reconhecimento⁷ como um sentimento a ser concretizado por boa parte destes jovens.

Os autores que subsidiaram a teoria até aqui apresentada não foram os únicos referenciados. Porém, compreendemos que eles se projetam entre os principais, podendo, assim, sugerir para qual reflexão esta pesquisa quanti-qualitativa se encaminha. Por isso, embora da mesma forma que a metodologia de construção, coleta ou análise dos dados, aproximam-se entre os artigos, eles também possuem suas especificidades.

Neste sentido, iniciamos com a aplicação de um Estado da Arte (GIL, 1996) sobre as produções acerca da Educação do Campo e seus descritores secundários; passamos pelo método histórico (MARCONI e LAKATOS, 2003) na construção do retrospecto do Brasil desde sua ocupação pelos portugueses até os dias atuais; pela pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008) quando analisado parte da legislação vigente; estudo de caso (YIN, 2001) quando se usufrui de um conjunto de entrevistas oriundas de um projeto PIBIC transcorrido de 2013 a 2014 no IFSC, tanto para aprofundar os conceitos de “global e local”, como também “espaço e tempo” ou, ainda, sendo analisadas para se extrair uma aproximação com a (re)significação que os jovens do extremo oeste catarinense constroem sobre suas realidades. Além disso, recorre-se a fontes estatísticas provenientes de órgãos públicos como IBGE, MDA, INCRA e EPAGRI para indicar informações, assim como também para confrontar os dados existentes com a realidade vivida. Na análise das entrevistas, como já referenciado anteriormente, foi empregada a teoria fundamentada dos dados concebida por Khety Charmaz (2009), assim como também por Anselm Strauss e Juliet Corbin (2008).

Na estrutura desta tese, foram estabelecidos sete artigos (Figura 1), sendo que, os seis primeiros, surgem como pilares básicos para sustentarem o último que nos permite, através de uma interpretação dos dados, saber como os jovens estudantes e camponeses se percebem no campo, deixando indícios de suas perspectivas e sua relação com a educação.

⁷ Para interpretar o termo “Reconhecimento”, recorreremos, entre outros, a Axel Honneth (2003): “Os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estar em condições da auto-realização [...]” (p. 278).

Figura 1 – Estrutura da Tese em Artigos

Autores: José Fabiano de Paula; Leonidas Roberto Taschetto, 2017.

Neste sentido, para dar conta dos objetivos estabelecidos, a tese foi concebida e estruturada em sete artigos assim intitulados: I) **A produção acadêmica brasileira sobre Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação em Educação de 2012 a 2016**; II) **Apontamentos históricos da Educação do Campo no Brasil (Parte 1): Colônia e Império**; III) **Apontamentos históricos da Educação do Campo no Brasil (Parte 2): República**; IV) **PNE, Educação do Campo e Políticas Públicas: uma tríade em construção contínua no Brasil**; V) **O global e o local na contemporaneidade: percepções através da análise do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense**; VI) **Êxodo rural no extremo oeste catarinense e Educação do Campo: uma abordagem a partir dos conceitos de espaço e tempo**; VII) **A percepção de jovens estudantes do campo através do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense**.

No primeiro artigo intitulado **A produção acadêmica brasileira sobre Educação do Campo nos Programas de Pós-Graduação em Educação de 2012 a 2016** realizamos um levantamento quali-quantitativo da pesquisa sobre Educação do Campo no Banco de Teses e Dissertações da Capes a partir do descritor “Educação do Campo”. A partir desta temática principal, estabelecemos outros descritores secundários que possibilitaram um refinamento da pesquisa: comunidade rural, identidade, sociocultural; juventude do campo e juventude rural; extremo oeste catarinense; políticas públicas no campo, para o campo e do campo. Esta organização viabilizou a seleção de 133 trabalhos que vinham ao encontro da nossa investigação. Nestas buscamos em qual temática estaria inserida; a quantidade de produção por ano; o tipo de programa (Mestrado Acadêmico ou Profissional e Doutorado); a

distribuição geográfica da produção intelectual no Brasil, tanto da localização das universidades como também da região em que foi desenvolvida a pesquisa; os principais referenciais teóricos e metodológicos; bem como a origem acadêmica do pesquisador e o seu gênero. Este artigo proporcionou a construção de um importante mapa da produção acadêmica acerca da educação no campo nos últimos cinco anos.

No segundo artigo, **Apontamentos históricos da Educação do Campo no Brasil (Parte 1): Colônia e Império**, realizamos uma pesquisa histórica desde 1500 até o fim do Império (1889), buscando identificar alguns dos principais movimentos que envolveram o conflito pela terra, assim como o papel da educação junto à sociedade. O artigo destaca que muitos dos problemas enfrentados atualmente no Brasil como, por exemplo, a desigualdade social ou a má distribuição de terras, têm raízes neste passado marcado pelo latifúndio, pela escravidão, pelo modelo *plantation* agroexportador e pela inexistência, neste período, de uma educação voltada às populações do campo.

O terceiro artigo intitulamos **Apontamentos históricos da Educação do Campo no Brasil (Parte 2): República**. Neste artigo, dá-se continuidade e, ao mesmo tempo, complementa o artigo anterior, periodizando de 1889 (início do Brasil República) até o governo Dilma Rousseff. Neste, percebe-se que os movimentos sociais do campo, alguns de cunho messiânico, intensificam-se, assim como também no início do século XX se lança, no Brasil, uma educação rural importada/estrangeira e que, mais tarde, seria passível de crítica, pela construção de um embate em que o conceito de educação do campo surgiria com participação popular e em contínuo processo de transformação iniciado na década de 80 do mesmo século. Com a efervescente ideia de que, para ser uma nação desenvolvida, necessitava-se industrializar-se, o Brasil vê grandes contingentes populacionais abandonarem o campo e as áreas urbanas incharem em suas periferias. A sociedade, utilizando-se de uma literatura urbanocêntrica, inicia um processo de marginalização do campo frente à vida na cidade. Tratava-se do paradigma do “campo atrasado” em confrontação com o “urbano desenvolvido”.

O quarto artigo, **PNE, Educação do Campo e Políticas Públicas: uma tríade em construção contínua no Brasil**, despendemos esforços para se verificar como a educação do campo vem sendo tratada junto a um dos principais documentos que regulamentam a educação e projeta-a para os próximos anos no Brasil. Porém, antes disso, estabelece-se uma ambientação orientando o leitor de como se estrutura uma política pública educacional no Brasil. Na sequência, entre as metas e estratégias, dentro do Plano Nacional de Educação 2014-2024, seleciona-se os textos que se referiam à educação do campo. Nesta, das 20 metas,

11 possuem estreita relação com as populações do campo e sua educação. Contudo também se sugere as dificuldades para a implementação de uma Política de Estado como esta.

O quinto artigo intitulamos **O global e o local na contemporaneidade: percepções através da análise do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense**. O global aparece como aquela racionalidade que tenta impor a sua superioridade junto às comunidades do campo. Para isso, neste texto, recorreremos à antiguidade clássica da humanidade ocidental e sua sobrevivência até os dias atuais com o intuito de apresentar a sua força, traçando assim um paralelo com a vida local representada pelas famílias camponesas e seus filhos estudantes. Nossa tentativa foi mostrar como a educação pode estar a serviço do poder hegemônico internacional, e não, como deveria ser, das comunidades camponesas, a exemplo daquelas que residem no extremo oeste catarinense.

Nosso sexto artigo foi denominado: **Êxodo rural no extremo oeste catarinense e Educação do Campo: uma abordagem a partir dos conceitos de espaço e tempo**. O espaço e o tempo são responsáveis não apenas como consequência dos eventos sociais, políticos, econômicos e culturais; mas como causas que, com seu tempo espacial, resultam em uma combinação que podem gerar novas organizações do espaço com diferentes temporalidades vividas por seus sujeitos ou da percepção da sua paisagem que não é apenas única, mas um conjunto de passados superpostos.

No sétimo e último artigo, **A percepção de jovens estudantes do campo através do fenômeno do êxodo rural no extremo oeste catarinense**, utilizamos como fontes um conjunto de 25 entrevistas oriundas de um projeto de pesquisa Pibic-EM desenvolvido pelo IFSC Campus São Miguel do Oeste de um total de 60 formulários. Com o auxílio da *Grounded Theory*, os discursos contidos nestes textos foram analisados, possibilitando compreender que não somente as questões econômicas influenciam o êxodo rural na região estudada, mas também as questões socioculturais. Com a codificação das entrevistas, chegou-se a cinco categorias e mais um conceito principal identificado por reconhecimento.

Dessa forma, os sete artigos se caracterizam por suas peculiaridades, mas também por se constituírem de modo complementar para a organização da tese. Portanto, as questões históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais se entrecruzam ao longo dos textos para demonstrar a complexidade contida no estudo de um fenômeno como o do êxodo rural e a sua relação direta com a educação do campo.

Nesse sentido, pretendemos que o leitor perceba, ao longo das páginas, que constituem os sete artigos da tese, que a educação do campo não pode ser analisada isoladamente sem

levar em consideração o conjunto de contextos, tempos e espaços que perambulam e contribuem para a existência de um dado evento ou da sua extinção.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“Casa de Escola”**: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010c. Seção 1. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acessado em: 20 jun. 2017.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette, et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 13. ed. Portugal: Presença, 2007.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José (Ir.); MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Espaço e método**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvim

“A escola dos filhos é desejada e há sacrifícios para que os filhos, cada vez mais, estudem por mais tempo. Mas ela é, ao mesmo tempo, o lugar simbólico e a condição necessária da ruptura entre a cultura camponesa dos pais e uma cultura letrada e urbana para os filhos”.

Carlos Rodrigues Brandão

1. A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE 2012 A 2016

Resumo

Este artigo apresenta um estudo quantitativo-descritivo de pesquisas sobre Educação do Campo realizadas entre 2012 e 2016 em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. A investigação foi realizada por meio de uma busca nos resumos no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para analisar o corpus encontrado foram definidas categorias desde a temática até a origem acadêmica do pesquisador. Foi constatado um número expressivo de trabalhos defendidos sobre Educação do Campo em cinco anos. Selecionou-se 133 resumos relacionados aos nossos descritores. A temática predominante foi referente às Políticas Públicas do Campo e a localização na quase metade dos trabalhos concentrou-se na região Centro-Sul do país. O desenho de pesquisa qualitativa predominou e a autora Roseli Salete Caldart foi a mais citada. Pode-se concluir que há forte presença e interesse pela Educação do Campo como tema de pesquisa nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Educação do Campo. Estado da Arte. Banco de Teses e Dissertações da Capes. Programas de Pós-Graduação em Educação.

THE BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION ON RURAL EDUCATION IN THE POSTGRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION FROM 2012 TO 2016

Abstract

This article presents a quantitative-descriptive study of the studies on Field Education conducted between 2012 and 2016 in the Post-Graduation Programs in Education in Brazil. The investigation was conducted through a search in abstracts of Thesis and Dissertation published at the site of Capes In order to analyze the corpus some categories were defined which varied from the main topic to the academic origin of the researcher. It was found that for the short period of five-years an expressive number of studies about Field Education was concluded. 133 abstracts related to our descriptors were selected. The predominant theme was Public Field Policies and almost half of the investigations were concentrated in the region of the Center-South of the country. The design of qualitative research predominated and the author Roseli Salete Caldart was the most frequently referred. In conclusion, it was verified the strong presence and great interest for Field Education as a choice for research in the Brazilian universities.

Keywords: Field Education. State of art. Bank of Thesis and Dissertation of Capes. Programs in Education.

Introdução

O processo inicial de uma pesquisa deveria começar, preferencialmente, com a busca de informações sobre o nível e o volume de produção de conhecimento já alcançados sobre o tema a ser investigado. Nosso contato com estudos anteriores que se relacionam direta ou indiretamente com nosso tema de pesquisa revela-se muito útil e inspirador no sentido de apontar possíveis caminhos sobre o que fazer, como planejá-la, ou até mesmo como elaborar um roteiro de entrevista ou como estruturar um questionário. Conhecer a literatura empírica nos permite traçar um panorama geral sobre os enfoques que têm sido adotados, sobre as

metodologias empregadas, sobre os referenciais teóricos utilizados e, principalmente, sobre os resultados encontrados. Além de nos possibilitar desenhar o cenário geral do que já foi produzido, o estado da arte também nos permite estabelecer um diagnóstico das lacunas, das omissões, das divergências e convergências entre os pesquisadores em relação ao tema pesquisado. Conhecer as lacunas, as omissões, as divergências e convergências nos coloca frente ao desafio do que mais pode ou não ser explorado sobre o tema.

É preciso considerar que a progressiva expansão da pesquisa *stricto sensu* no Brasil na área da Educação nas últimas três décadas com a criação de um número cada vez maior de Programas de Pós-Graduação, tem fomentado o crescimento de pesquisas com enfoque no estado da arte. A rede cresceu, a quantidade de pesquisas realizadas aumentou e o acesso às pesquisas tornou-se cada vez mais democrático, através de sua disponibilidade em bancos de dados gratuitos e online, o que tem sido um fator atrativo à realização de pesquisas do tipo estado da arte.

O Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) tem sido uma importante ferramenta de pesquisa. Neste se encontram alojados 458.657 resumos, resultados da defesa de Teses e Dissertações desde o ano de 1987. Além disso, também apresenta as informações bibliográficas das pesquisas, constando dados como título, autor, orientador, Programa cujo trabalho está vinculado, palavras-chave, ano de conclusão, localização da pesquisa (Biblioteca ou Programa onde o texto está arquivado), entre outras informações importantes para a realização de um estudo. A partir do ano de 2013, boa parte das produções, na sua íntegra, já estão disponibilizadas em extensão <.pdf> no site/programa, facilitando, assim, o livre acesso à consulta dos trabalhos completos.

Dessa forma, quando o resumo e as demais informações não atendem as perspectivas do pesquisador como, por exemplo, a não identificação da metodologia aplicada, ou como é comum, a falta de apresentação dos teóricos que o pesquisador utilizou para embasar o seu estudo, busca-se através das Bibliotecas ou Programas que subsidiaram tais trabalhos (que se encontram citados), a localização digital com a busca dos referidos sites institucionais.

Embora Gil (2002) nos alerte sobre a utilidade desse tipo de levantamento, também se deve ter consciência quanto à avaliação da qualidade dos trabalhos apresentados:

Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas. Seu valor depende, no entanto, da qualidade dos cursos das instituições onde são produzidas e da competência do orientador. Requer-se, portanto, muito cuidado na seleção dessas fontes (GIL, 2002, p. 66).

A opção de se enveredar por estes caminhos possibilita ao pesquisador, independente da sua área de formação ou do nível de pesquisa *stricto sensu* (Mestrado Profissional, Mestrado Científico, Doutorado Acadêmico e, agora, aprovado recentemente o Doutorado Profissional⁸), analisar as tendências e balizar o seu objeto de estudo. Com isso, essas revisões evitam repetir pesquisas com problemáticas idênticas, economizam-se esforços e investimentos, da mesma forma que possibilita identificar lacunas ainda a serem exploradas ou aprofundadas dentro do conhecimento que já foi concebido. Vosgerau e Romanowski (2014, p.167) indicam que, nesta perspectiva, estes estudos “que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas.”

A possibilidade também de se reconhecer pesquisas que vão de encontro e não ao encontro das hipóteses surgem como um evento favorável que acaba por estimular a defesa científica das ideias do pesquisador, bem como encaminhá-lo para um determinado grupo de pertencimento de pesquisa. Esse importante movimento pode possibilitar o surgimento de uma identidade acadêmica que, por sua vez, pretende gerar um arcabouço teórico-metodológico mais consistente.

O embate entre autores de diferentes correntes de pensamento sobre a compreensão de um determinado fenômeno pode gerar conclusões semelhantes como também produzir conclusões diferentes para a solução do problema formulado. Além disso, os resultados podem variar conforme as questões socioculturais e também sob a influência do espaço-temporal. Tal assertiva remete considerar que uma pesquisa produzida em um tempo específico e delimitada por um espaço físico tende a ser diferente de outro (re)elaborado em época e local distante da primeira. Assim, as teses e dissertações como seus pesquisadores acabam por serem discursos/produto do contexto cultural em que estão inseridos. Minayo (1994) reforça a ideia quando essas pesquisas possuem um cunho social:

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1994, p. 13).

⁸ No dia 23 de março de 2017, através da Portaria n° 389, o MEC instituiu a nova modalidade de Doutorado Profissional com o objetivo de atender as demandas do mercado quanto aos arranjos produtivos para desenvolvimento a nível nacional, regional e local.

A área da Educação é um dos pilares básicos para o desenvolvimento e evolução do ser humano. Portanto, ela já é social por natureza. Em nosso estudo centramos a temática pesquisada dentro dos PPG(s) em Educação. Isso não significa que outras áreas como a Sociologia, Agronomia, Geografia, História, entre outras, não realizem pesquisas sobre Educação do Campo. Inclusive, programas ligados a estas áreas também desenvolvem trabalhos conscientes da sua condição histórica.

Neste sentido, o Banco de Teses e Dissertações da Capes oportuniza aos pesquisadores consulta a um grande volume de trabalhos desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Se por um lado algumas pesquisas são questionadas por sua pouca originalidade ou reconhecimento social, por outro lado elas têm a sua relevância por contribuírem no período histórico da qual fazem ou faziam parte, bem como sua riqueza cultural por servir de referência para a produção dos novos trabalhos, sobretudo porque seus resultados apontam caminhos e discussões no meio acadêmico. Entretanto, reforça-se que o presente Estado da Arte precisa ser consciente no que tange ao seu mapeamento, pois o próprio autor deste tipo de pesquisa preenche os espaços vazios encontrados entre um resumo, um texto ou o trabalho completo e outros conforme a sua experiência.

Ferreira (2002) enfatiza que neste tipo de estudo “há lacunas, ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá **tantas** Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las” (p. 269, grifos do autor).

No nosso caso, o Banco de Teses e Dissertações da Capes orientou-nos com a temática Educação do Campo que vem sendo (re)elaborada na comunidade acadêmica: as instituições, os sujeitos da pesquisa, as problemáticas, os espaços e tempos de pesquisa, entre outros aspectos que nos permitem a contextualização sobre o assunto.

Por que pesquisar Educação do Campo no Banco de Teses e Dissertações da Capes?

Nosso interesse sobre o assunto ocorre em virtude de nossa pesquisa de doutoramento sobre a Educação do Campo na região do extremo oeste catarinense, mais precisamente no município de São Miguel do Oeste, localidade na qual se percebe nos últimos anos uma acentuada diminuição de escolas na área rural (INEP, 2016) e, por sua vez, um decréscimo da população camponesa.

A concepção de Educação do Campo e não Educação Rural sustenta-se através do *Dicionário da Educação do Campo* em que Marilene Ribeiro (2012) distingue seus conceitos, principalmente referindo que a primeira é construída pelos movimentos populares que articula o trabalho produtivo à educação na escola, havendo muita ênfase na cooperação. Já o segundo segue a referência idealizada nas escolas dos centros urbanos, admitindo assim modelos culturais externos no campo.

Muitos jovens que habitam as áreas rurais deste município vislumbram sua migração para a região urbana pautada pela influência sociocultural. Essa cultura de abandono do campo – construída historicamente – foi constituída, evidenciando assim um imaginário de separação entre esses espaços no interior do município. Marx e Engels (2006) endossam essa construção histórica ao dizer que “A cidade é de fato o local da concentração da população dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, enquanto o campo mostra exatamente o fato oposto, isto é, o isolamento e a dispersão” (p. 83).

A juventude do campo sofre com a marginalização, o desrespeito e o estereótipo de “atrasados”. Estas manifestações são constatadas nos estabelecimentos de ensino, sejam nas suas Escolas Rurais, sejam nas escolas da área urbana. Brandão (1983) antecipa, na década de 80, o evento relatando que “na escola o aluno aprende para ser civilizado (para ser sabedor dos princípios da vida na cidade, ou da vida regida pela cidade)” (p. 244). Aparentemente, estes problemas continuam existindo, inclusive no recorte espacial que delimitamos em nossa pesquisa.

Dessa forma, o êxodo rural intensifica-se e a pressão exercida do Global sobre o Local se manifesta através do incremento das novas tecnologias e da sedução do urbano. A comunidade convive com hábitos e costumes próprios do seu cotidiano, porém possuem recursos alheios a sua realidade pelo fato de que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 2004, p. 339). Trata-se aqui de uma batalha relacionada a um conjunto de causas: a Banda Larga com sinal excelente; o fácil acesso, quando provido de recursos, ao vestuário e alimentação; às festas, assim como da infraestrutura relacionada à água tratada, ruas pavimentadas, sistema de esgoto ou energia elétrica localizados na cidade são reais, enquanto que no campo (na região estudada) ainda continuam utópicas.

A condição sociocultural que envolve esses sujeitos do campo nos faz refletir sobre a necessidade de verificar o quanto a Educação Rural é responsável pelo fenômeno, já que as Políticas Públicas Educacionais Específicas como outras destinadas à produção agropastoril são oportunizadas, mas não vem atingindo o êxito esperado.

Por essa razão resolvemos, antes mesmo de aprofundar outros aspectos de nossa pesquisa, realizar um mapeamento da produção acadêmica junto às teses e dissertações da área da Educação no Brasil sobre Educação do Campo por ser ela, segundo boa parcela da comunidade acadêmica, aquela que pode minimizar os problemas decorridos do êxodo rural.

Método

Na construção deste trabalho recorreremos ao estado da arte em termos de produção acadêmica junto ao Banco de Teses e de Dissertações da Capes. Assim, para a construção desta pesquisa, a consideramos como descritiva, sobretudo porque estamos consoantes a Gil:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (1996, p. 28)

Portanto, realizamos um levantamento de dados junto à Capes com a intenção de quantificar as teses e dissertações defendidas, considerando um recorte temporal para análise entre os anos de 2012 e 2016 (últimos cinco anos completos) com a expressão Educação do Campo junto às temáticas relacionadas aos títulos das pesquisas. A consulta ocorreu no mês de março de 2017, abrangendo critérios de refinamento secundário que seriam de nosso interesse quanto às propostas das dissertações e teses.

Assim, resolvemos realizar o “estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o conjunto do estado da arte” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43). Com isso, definiram-se seis temas que poderiam se revelar como importantes embasamentos na construção da nossa pesquisa junto aos resumos: 1º) Comunidade Rural/Identidade/Sociocultural; 2º) Êxodo Rural; 3º) Juventude do Campo ou Rural; 4º) Extremo-Oeste Catarinense; 5º) Políticas Públicas do/para o Campo e; 6º) Educação Rural. A partir deste critério, foi possível distribuir as pesquisas, criando assim um panorama do que vem sendo produzido e aprofundado sobre Educação do Campo.

Importante destacar que, como estamos dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação, optamos por considerar apenas os Programas em Educação e não todos os trabalhos desenvolvidos, tanto nas grandes áreas como das Ciências Humanas (com suas áreas específicas) ou das Ciências Agrárias.

Na busca do termo Educação-do-Campo no Banco de Teses e Dissertações da Capes, obteve-se 925.273 resultados. A partir de então foi realizado o refinamento abrangendo os últimos cinco anos completos (2012-2016), o que obtivemos uma diminuição para 334.297. Diante da grande quantidade de trabalhos filtramos mais uma vez a produção quanto a: área do conhecimento, área de avaliação, área de concentração e programa, totalizando então 7.667 pesquisas. Destas, selecionamos 133 trabalhos que, a nosso ver, estavam diretamente interligados ao nosso aprofundamento de estudo.⁹

Após a seleção das teses e dissertações quanto ao título e, por sua vez, dentro dos temas específicos, definimos as categorias de análise das palavras-chave e dos resumos – por ano ou no total do período de abrangência (cinco anos) – que ficaram organizados no seguinte formato: 1) Temática; 2) Quantidade por ano; 3) Tipo de Programa (Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional ou Doutorado); 4) Distribuição geográfica da pesquisa (localização espacial onde foi realizada a pesquisa); 5) Universidade que realizou a pesquisa; 6) Tipos de pesquisa quanto à metodologia empregada; 7) Referenciais teóricos (autores mais citados); 8) Origem acadêmica do pesquisador¹⁰; 9) Questão de gênero.

As informações coletadas foram transformadas em representações visuais através do incremento de tabelas e gráficos para facilitar a percepção e interpretação dos dados. Assim, a análise respeitou as produções de forma quantitativa e direta dentro do período delimitado.

Apresentação e análise dos resultados

Na construção do mapeamento das produções acadêmicas sobre Educação do Campo definimos o período de 2012 a 2016 como o espaço de abrangência temporal na tentativa de se identificar os estudos mais recentes. Além disso, delimitamos as temáticas de acordo com seis eixos que também poderiam se subdividir. Com estes critérios somados a produção de trabalhos, apenas nos PPG(s) em Educação, conseguiu-se reduzir a análise para um total de 133 trabalhos, sendo destes dois inviabilizados quanto à consulta de seu resumo ou obra.¹¹

⁹ O critério estabelecido para reduzir o número de estudos foi considerar as temáticas já apresentadas que se tornaram descritores: Comunidade Rural, Identidade, Sociocultural; Êxodo Rural; Juventude do Campo, Rural; Extremo Oeste Catarinense; Políticas Públicas do Campo, para o Campo, no Campo e; Educação Rural. Considera-se também que se descartaram terminologias como: Psicologia da Educação, História da Educação, Educação Infantil, Experiências Didáticas, Licenciaturas, Classes Multisseriadas, Educação Superior, Gestão, Técnicas de Ensino, Metodologias etc.

¹⁰ Neste, recorreremos à Plataforma Lattes de cada pesquisador para identificar a sua origem acadêmica.

¹¹ Em dois estudos não foi possível identificar a temática porque não se encontravam disponíveis, estando em processo de autorização junto aos autores para divulgação. Somente o título, nome do autor e ano foram informados. Por esta razão existem 133 trabalhos, sendo 131 identificados quanto à temática.

Neste sentido, em relação às temáticas específicas e subdivididas, as Políticas Públicas do Campo foram as que obtiveram o maior número de pesquisas realizadas, totalizando 37 estudos, independente do ano. Porém, ao se considerar a temática geral, o termo Sociedade alcança 53 trabalhos, enquanto o termo Políticas Públicas atinge um total de 47 propostas defendidas. A Tabela 1, a seguir, nos fornece um panorama geral sobre esta categoria.

Tabela 1 – Temáticas selecionadas e quantidade por ano

TEMÁTICA GERAL/ ESPECÍFICA		ANO					TOTAL
		2012	2013	2014	2015	2016	
EDUCAÇÃO DO CAMPO							
1. Sociedade	1.1 Comunidade Rural	4	2	2	2	5	15
	1.2 Identidade	5	3	6	3	3	20
	1.3 Sociocultural	5	3	2	3	5	18
2. Êxodo Rural		1	-	1	-	-	2
3. Juventude	3.1 do Campo	4	4	1	5	1	15
	3.2 Rural	-	-	1	1	-	2
4. Extremo-Oeste Catarinense		1	-	-	-	-	1
5. Políticas Públicas	5.1 do Campo	4	9	13	-	5	37
	5.2 para o Campo	1	2	1	1	1	6
	5.3 no Campo	1	1	1	-	1	4
6. Educação Rural		6	2	2	-	1	11

Fonte: Autores, conforme BTDCapes, 2017.

Na Tabela 1 também se observa que termos considerados pejorativamente negativos no meio acadêmico – Êxodo Rural, Juventude Rural, Políticas Públicas para o Campo e Políticas Públicas no Campo – não aparecem ou surgem com poucas produções. No que se refere ao termo Extremo Oeste Catarinense, encontramos apenas uma dissertação relacionada à Educação do Campo no município de São Miguel do Oeste – SC. Quanto às teses, não foram localizadas nos PPG(s) em Educação nenhum trabalho acerca desta região nos últimos cinco anos.

Na modalidade de pesquisa (Gráfico 1), mesmo havendo uma pequena variação, entendeu-se que houve uma diminuição na produção acadêmica sobre Educação do Campo,

no que tange às nossas temáticas específicas. Alertamos que, caso considerássemos na sua totalidade o termo ou apontássemos outros indicadores como Multisseriação, Transporte Escolar do Campo, Nucleação das Escolas do Campo ou Fechamento das Escolas do Campo, poderíamos obter outros resultados. Assim como se incorporássemos outros PPG(s) que não fossem da área da Educação.

O Mestrado Profissional chamou-nos a atenção por não haver nenhum trabalho acerca da Educação do Campo, portanto, é percebido como inexistente nos PPG(s) em Educação. Não significa que não tenha sido pesquisado, pois nos pautamos pelos descritores que delimitavam nossa temática. O Gráfico 1, a seguir, demonstra isso:

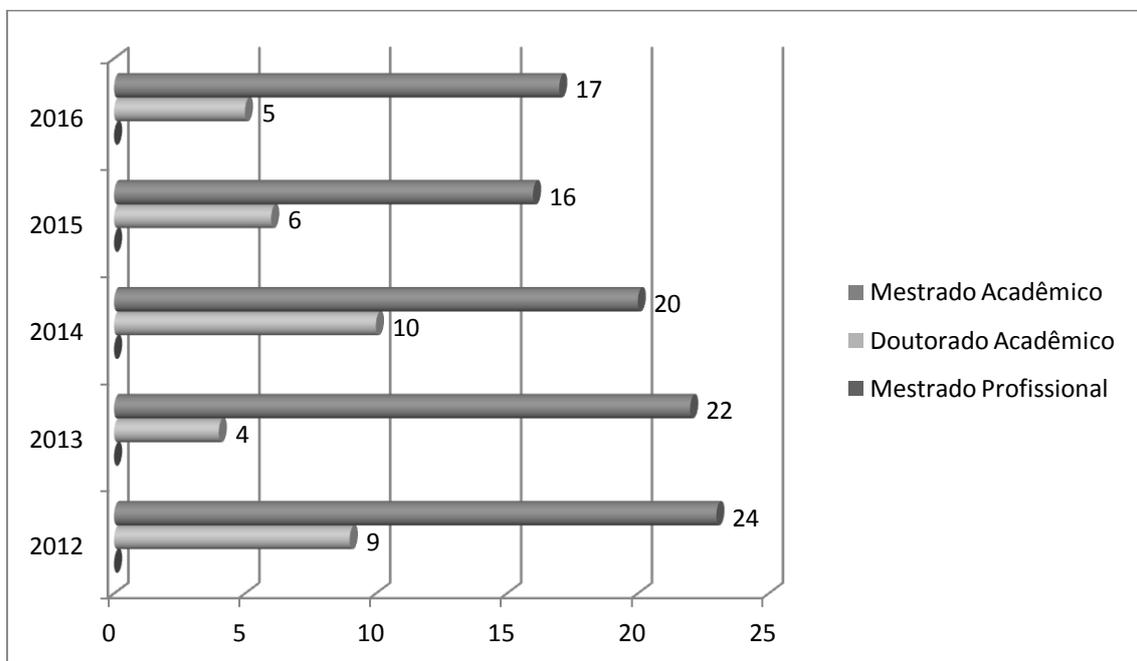


Gráfico 1 – Modalidade de Pesquisa sobre Educação do Campo nos PPG(s) em Educação 2012-2016

Fonte: Autores, conforme BTDCapes, 2017.

A produção em nível de mestrado acadêmico, nos últimos cinco anos, atinge aproximadamente 74%, enquanto o doutorado complementa a totalidade somando 26% (Tabela 2). Outra observação a ser destacada é que o maior número de defesas de dissertações, isto é, ocorrido em 2012 com 24 obras, não correspondem ao maior número de teses que ocorre em 2014 com 10. A maior aproximação de produção entre os níveis acontecem em 2014, sendo em 2013 o maior distanciamento entre elas.

Tabela 2 – Nível de produção por ano sobre Educação do Campo entre 2012 E 2016

Ano	Mestrado Acadêmico	Doutorado Acadêmico	Mestrado Profissional	Total Anual
2012	24	9	-	33
2013	22	4	-	26
2014	20	10	-	30
2015	16	6	-	22
2016	17	5	-	22
Total	99	34	0	133

Fonte: Autores, conforme BTDCapes, 2017.

As regiões com a maior concentração de pesquisas foram a Sul e a Sudeste (Gráfico 2). No mapeamento constatou-se que a maior parte das pesquisas ocorre em assentamentos da Reforma Agrária. O estado com maior número de estudos *in loco* foi o Paraná (Tabela 3), com 23 pesquisas. A título de exemplo, os municípios que se tornaram palco deste marco espacial, nesta Unidade Federativa, foram: Tijucas do Sul, Querência do Norte, Itapejara d'Oeste, Cruzeiro do Iguaçu, Bocaiúva do Sul, bem como o estado como um todo. Também se notou que os estados do RJ (Sudeste); PI, AL e PE (Nordeste); RR, RO, AC e AP (Norte); mais o DF (Centro-Oeste) não foram áreas de estudo neste levantamento pelos autores pesquisados. Os estados do Pará, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Santa Catarina, Goiás e Espírito Santo possuem índices bem expressivos no conjunto (Tabela 3).

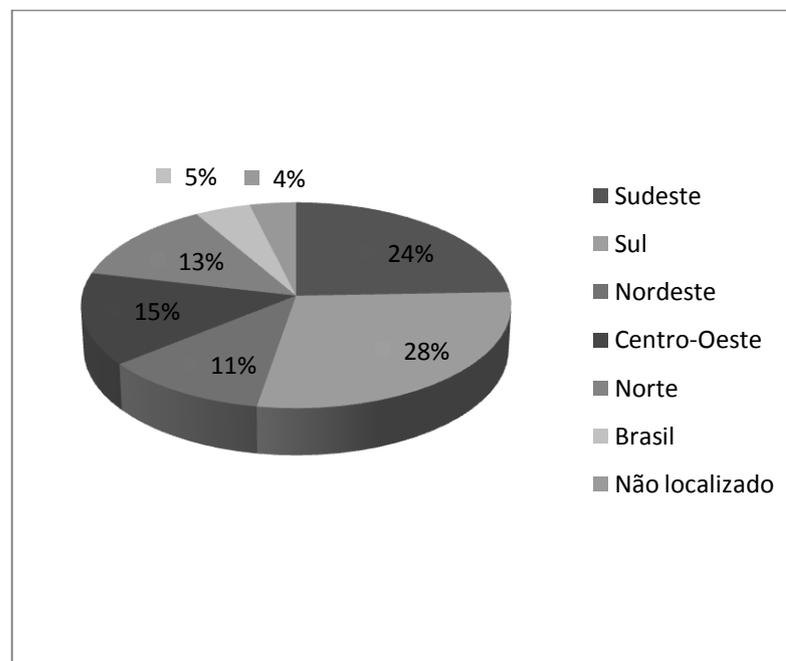


Gráfico 2: Distribuição espacial das pesquisas sobre Educação do Campo no Brasil entre 2012 e 2016

Fonte: Autores, conforme BTDCapes, 2017.

Há pesquisas que não se restringiram a um local ou espaço específicos, caracterizando um estudo apenas no campo das ideias. Assim, através do Gráfico 2 constatamos que 4% se encontram nesta situação. Ainda observando esta representação, 5% dos estudos aconteceram em nível nacional. Outra dúvida que surgiu a partir do Gráfico 2 e da Tabela 3 foi identificar se a produção acadêmica corresponde à localização das famílias assentadas e dos assentamentos. Em consulta ao site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), verificou-se que o maior número de assentamentos tem sua ocorrência na região Nordeste, totalizando 4.310. Já o maior número de famílias assentadas localiza-se na região Norte, totalizando 408.814.

Portanto, quando comparado com a produção acadêmica realizada na região Sul e Sudeste (Gráfico 2 e Tabela 3), a localização dos assentamentos e das famílias assentadas não corresponde a proporção nacional. Isso porque na região Sul existem 836 assentamentos e 36.513 famílias assentadas, enquanto que na região Sudeste há 43.447 famílias assentadas e 783 assentamentos¹².

Tabela 3 – Região em que foram realizadas as pesquisas sobre Educação do Campo entre 2012 e 2016

Região	Estado	Quantidade	Total por Região
Sul	PR	23	37
	RS	4	
	SC	10	
Sudeste	MG	12	32
	ES	8	
	SP	12	
Centro-Oeste	MT	10	19
	GO	8	
	MS	1	

Continua

¹² As informações referentes ao número de assentamentos e famílias assentadas foram retiradas do *site* do INCRA (<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>), sendo que seus dados foram atualizados em fevereiro de 2017.

Região	Estado	Quantidade	Total por Região
Nordeste	MA	3	15
	BA	4	
	RN	3	
	CE	3	
	PB	1	
	SE	1	
Norte	PA	13	17
	AM	2	
	TO	2	
Brasil (Pesquisa de cunho nacional)		6	6
Total Geral			126

Fonte: Autores, elaborada a partir do BTDCapes, 2017.

A Tabela 3 totalizou 126 trabalhos que puderam ser reconhecidos quanto ao espaço local de estudo, sendo que em cinco pesquisas não se conseguiu identificar a origem onde foi desenvolvida. Soma-se a estas, ainda, as duas pesquisas que não foram autorizadas a sua divulgação.

Com relação às universidades e seus Programas de Pós-Graduação em Educação que desenvolveram as pesquisas vinculadas à Educação do Campo, a região Sul e Sudeste abrigaram 42 trabalhos cada. Sendo a primeira distribuída em 16 universidades e a segunda concentrando-se em 10 instituições. No Centro-Oeste, atingiu-se 21 pesquisas em apenas quatro Programas. A região Nordeste totalizou cinco PPG(s) com 12 estudos e a região Norte produziu 14 em quatro instituições públicas. Destaca-se que em apenas oito Programas de Pós-Graduação em Educação dos 38 que acabaram sendo selecionados, concentra-se 53% do total das pesquisas sobre Educação do Campo com as temáticas sugeridas. Na Tabela 4 destaca-se que apenas uma instituição é privada.¹³

¹³ Total de 39 PPG(s) em Educação. Destes, 8 concentraram 53% da produção sobre Educação do Campo. Reconhece-se também que 12 universidades são particulares (31%) e 27 públicas (69%), aproximadamente.

As 8 universidades brasileiras com maior volume de produção sobre Educação do Campo em PPG(s) em Educação nos últimos cinco anos e selecionadas segundo as temáticas de nosso interesse pode ser visualizada na Tabela 4.

Tabela 4: Universidades com maior produção de pesquisas sobre Educação do Campo entre 2012 e 2016

Classificação	Universidade	UF	Região	Quantidade
1 ^a	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	SP	Sudeste	13
2 ^a	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	MT	Centro-Oeste	09
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG		09
3 ^a	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES	Sudeste	08
	Universidade de Brasília (UnB)	DF	Centro-Oeste	08
	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	PR		08
4 ^a	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	PR		07
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC	Sul	07
Total				69

Fonte: Autores, elaborada a partir do BTDCapes, 2017.

Do total de 39 PPG(s) em Educação, produziram-se 131 pesquisas acerca da Educação do Campo. Importante destacar que nem sempre o espaço geográfico em que foi delimitada a pesquisa esteja diretamente correlacionado à Universidade mais próxima ou que esteja na área de influência. Basta observar a UnB (Tabela 4) que produziu oito trabalhos, mas não há nenhuma proposta desenvolvida junto aos camponeses do Distrito Federal e seu entorno (Superintendência Regional 28).

Na continuação das análises também buscamos compreender quais as metodologias de pesquisa que estes autores aplicaram em seus estudos (Tabela 5). Por isso, nesta categoria, muitos deles apresentaram informações que oscilavam entre o tipo, o nível, o método, o

delineamento, o envolvimento, a técnica e os procedimentos de pesquisa. Dessa forma, procuramos estruturar estes dados baseando-se em Gil (2002 e 2008), já que em alguns resumos não foi possível a identificação da metodologia aplicada.

Tabela 5 – Metodologia de Pesquisa sobre Educação do Campo entre 2012 e 2016

TIPO DE PESQUISA	QUANT.
Pesquisa Qualitativa	56
Pesquisa Quanti-qualitativa	3
TOTAL	59
NÍVEL DE PESQUISA	QUANT.
Exploratória	5
TOTAL	5
MÉTODO DE PESQUISA	QUANT.
Etnográfica	2
Estudos Culturais	1
Fenomenológica	2
Materialismo Histórico Dialético	34
Análise do Discurso	1
Micro-história	1
(Auto)Biográfico	2
TOTAL	43
DELINEAMENTO DA PESQUISA	QUANT.
Pesquisa Bibliográfica	46
Pesquisa Documental	78
Estudo de Caso	15
TOTAL	137
ENVOLVIMENTO DO PESQUISADOR	QUANT.
Pesquisa-Ação (Envolvimento do Pesquisador)	5
Pesquisa Participante (Envolvimento do Pesquisador)	3
TOTAL	8
TÉCNICAS/ PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	QUANT.
Observação Participante/ Observação	34
Questionário	18
Entrevistas	37
Conversas Informais	2
História de Vida	1
Entrevistas Estruturadas	1
Entrevistas Semiestruturadas	30
Anotação de Diário de Campo	21
Entrevista Narrativa	3
Análise de Conteúdo	12
Grupo Focal	5
História Oral	1
Registro Fotográfico	1
Desenho	1
TOTAL	169

Fonte: Autores, elaborada a partir do BTDCapes, 2017.

Em 59 trabalhos (Tabela 5) ficou nítido se eles eram uma Pesquisa Qualitativa ou Quanti-qualitativa conforme a pretensão do seu autor. O método Materialismo Histórico Dialético foi caracterizado como o mais utilizado entre as teses e dissertações, bem como a

Pesquisa Documental (principalmente na consulta à legislação) e Bibliográfica estiveram no delineamento dos estudos.

Em relação às técnicas de pesquisa (Tabela 5), encontram-se as Entrevistas Gerais e as Semiestruturadas, as Observações (participante, em alguns casos), as Anotações de Diário de Campo, os Questionários e a Análise de Conteúdo como procedimentos adotados por seus autores.

Na soma total da Tabela 5 chega-se a 169 identificações diferentes que decorrem dos 131 resumos analisados. Cabe lembrar que, em alguns resumos, além do tipo de pesquisa mencionada, também estavam expostos todo o arcabouço metodológico necessário que se colocou em prática para se alcançar os objetivos propostos. Não diferente a isso, o referencial teórico também ultrapassou a escala mínima com a referência de muitos autores (Tabela 6).

Tabela 6 – Referencial teórico mais utilizado e relacionado à Educação do Campo entre 2012 e 2016

Autores	2012	2013	2014	2015	2016	Totais
ARROYO, Miguel Gonzalez	16	9	17	7	6	55
BRANDÃO, Carlos Rodrigues	5	1	4	1	4	15
CALDART, Roseli Salete	19	13	20	14	11	77
FERNANDES, Bernardo Mançano	13	7	12	8	5	45
FREIRE, Paulo	14	11	10	4	5	44
FRIGOTTO, Gaudêncio	7	4	3	7	3	24
GOHN, Maria da Glória	2	1	4	1	2	10
GRAMSCI, Antonio	3	7	8	4	3	25
MARX, Karl Heinrich e; ENGELS, Friedrich	6	13	10	9	5	43
MÉSZÁROS, István	4	3	4	3	-	14
MOLINA, Mônica	3	8	16	9	5	41
MUNARIM, Antônio	3	3	7	2	3	18
OLIVEIRA, Marcos Antônio de	4	4	6	2	1	17
SANTOS, Boaventura de Sousa	2	1	3	3	1	10
SAVIANI, Dermeval	3	6	4	6	1	20
SILVA, Maria do Socorro	2	2	4	3	1	12
SOUZA, Maria Antônia de	2	4	6	1	3	16
STÉDILE, João Pedro	2	4	1	2	3	12
RIBEIRO, Marlene	-	4	3	2	-	9
VEIGA, Ilma Passos	2	3	2	-	-	7
VENDRAMINI, Célia Regina	4	4	4	2	-	14

Fonte: Autores, elaborada a partir do BTDCapes, 2017.

Em virtude da maioria dos resumos não conter informações precisas sobre o marco teórico, tornando inviável o levantamento dos autores, tivemos que recorrer à boa parte das pesquisas na sua íntegra, analisando-se a introdução e/ou a bibliografia. Por isso, o resultado alcançado chegou a um grande número de referências. Inclusive, além dos 18 autores constantes na Tabela 6, também serviram como embaixadores teóricos: Antunes; Araújo; Bezerra Neto; Calazans; Cury; Grzybowski; Hage; Harvey; Kolling; Kuenzer; Leite; Martins;

Minayo; Moreira; Netto; Nóvoa; Pistrak; Santos; Thompson; Triviños; Tardif; Wanderley, sendo estes citados entre cinco e seis vezes no mapeamento.

Segundo a Tabela 6, Caldart, Arroyo, Fernandes, Marx e Engels, Freire, Molina, Gramsci, Frigotto, Saviani, dentre outros, constituíram a base teórica das pesquisas sobre Educação do Campo nos últimos cinco anos. Além da referência internacional de Marx, Engels e Gramsci, os brasileiros também se destacam nesta produção por fazerem parte da construção das Políticas Públicas direcionadas à Educação do Campo ou da Educação Popular.

Boa parte desses autores desenvolveram trabalhos individuais ou coletivos. Entre eles existem três livros, resultado das Conferências Nacionais sobre *Por uma Educação Básica do Campo*, iniciada em 1998 e editado pela UnB, que acabaram por se tornar uma referência indispensável para os estudos sobre Educação do Campo. Nestes, traz-se uma discussão sobre as percepções da realidade campesina quanto a Educação Básica e da participação intelectual e prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) neste contexto.

Uma outra análise, muito simples, foi a verificação na Tabela 6, ao longo dos anos, de quem seria o autor mais referenciado. Neste sentido, Roseli Salette Caldart manteve uma sequência de ser a mais citada, mesmo convivendo, ao longo dos anos, com uma inconstância quanto à lembrança de seu nome junto às teses e dissertações. Hipótese, porém, que nos pareceu sugestiva, é de que, independente da origem acadêmica do pesquisador, Caldart (2004) e outros são fontes de pesquisa indissociáveis da palavra-chave Educação do Campo.

Por isso, resolvemos estender o nosso Estado de Conhecimento para além Capes, chegando então à Plataforma Lattes. Através desta, buscamos a identificação das áreas de origem acadêmica dos pesquisadores. Tal motivo nos inspirou por perceber que muitos dos autores, ao manterem uma bibliografia padrão como supracitado, perambulavam por diferentes referências. Tal indagação nos fez supor que tais referências estavam diretamente interligadas à formação individual de cada pesquisador.

Assim, com a busca e quantificação das profissões, chegamos a conceber que a grande maioria de estudiosos são oriundos da Pedagogia (Gráfico 3). E, de certa forma, tal situação já era esperada por tratar-se de PPG(s) em Educação.

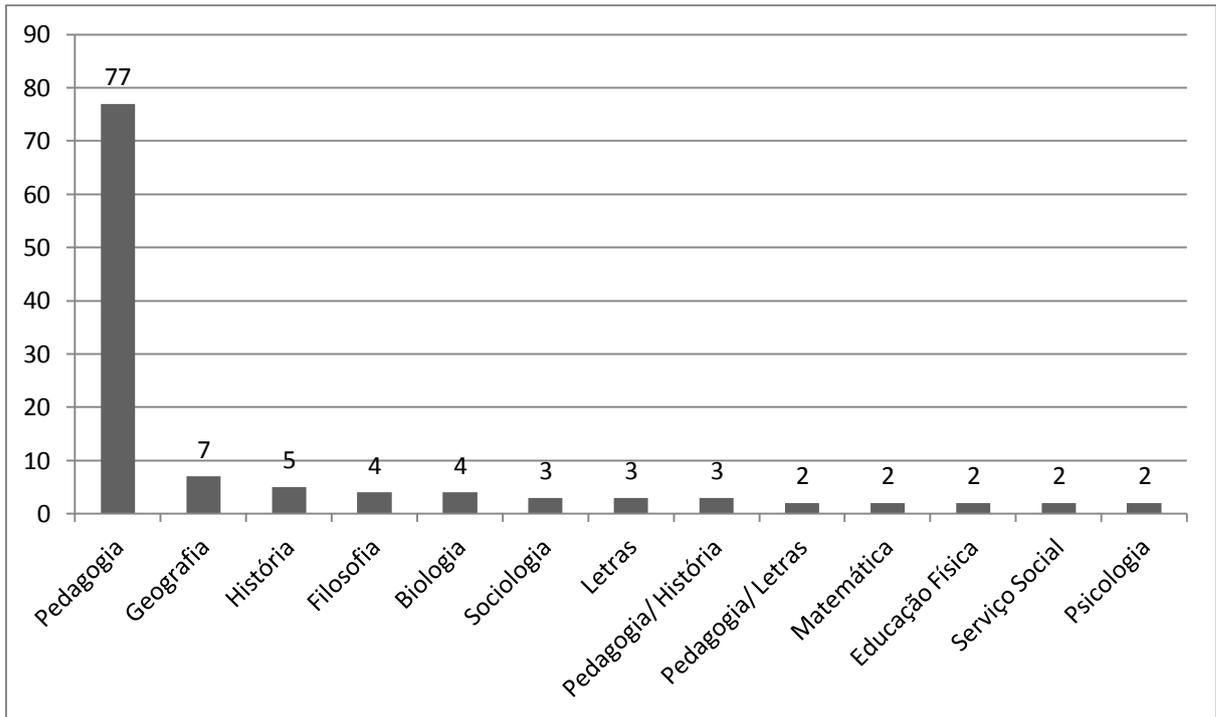


Gráfico 3 – Origem acadêmica do pesquisador sobre Educação do Campo no Brasil entre 2012 e 2016 (parcial)

Fonte: Autores, elaborado a partir do BTDCapes, 2017.

Colocamos na identificação do Gráfico 3 o termo “parcial” pelo motivo de que não houve a possibilidade de visualizar no mesmo todas as origens acadêmicas reconhecidas. Houve também um grande número da área das Licenciaturas, fluando assim entre pesquisadores com uma titulação como também outros que chegavam a ter três graduações. Assim, também despontaram: Administração Rural; Ciências Agrícolas; Arquitetura e Urbanismo; Biologia/Nutrição; Gestão de Marketing; Letras/Comunicação Social-Jornalismo/Artes Visuais; Letras/Inglês; Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática; Pedagogia/Ciências Sociais; Pedagogia/Direito; Pedagogia/Filosofia; Pedagogia/Geografia; Pedagogia/Matemática; Pedagogia/Teologia e; Pedagogia/Filosofia/História.¹⁴ Observa-se que identificamos mais de 10 pesquisadores com dupla ou tripla formação acadêmica.

No que se refere às questões de gênero (Gráfico 4), observa-se o público feminino como o maior responsável pela produção acadêmica acerca da Educação do Campo no que tange às temáticas por nós definidas.

¹⁴ Identificamos vários pesquisadores com dupla ou tripla formação acadêmica.

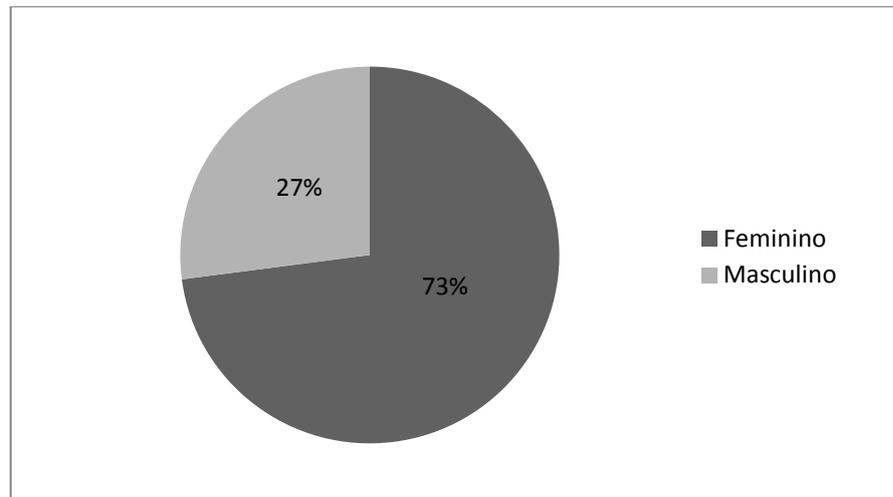


Gráfico 4 – Gênero do(a) pesquisador(a) sobre Educação do Campo no Brasil entre 2012 e 2016

Fonte: Autores, elaborado a partir do BTDCapes, 2017.

Com isso, chegamos a nove categorias de análise que orientam o perfil da produção sobre Educação do Campo no período de 2012 a 2016 no Banco de Teses e Dissertações da Capes, auxiliados conjuntamente pela consulta à Plataforma Lattes. Os gráficos e tabelas proporcionam a visualização de um panorama regido por critérios e temáticas daquilo que foi desenvolvido nos últimos anos.

Considerações finais

O Estado da Arte realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre Educação do Campo, no período de 2012 a 2016, demonstra ser uma produção acadêmica recorrente e atual. A relevância social dessa temática quando associada à problemática do êxodo rural, no nosso caso, referente à região do Extremo-Oeste Catarinense, permanece latente e necessária para a busca de se encontrar as causas e também as fórmulas para se mitigar o fenômeno.

Por isso, um levantamento atualizado, responsável e metodologicamente organizado sobre a produção acadêmica, permite estabelecer um panorama de como vem se configurando o trabalho com essa temática. Tal esforço proporciona ao pesquisador uma segurança quanto à legitimação do seu projeto por contextualizar, assim como também quantificar o que vem sendo produzindo ao longo dos últimos anos. Portanto, as temáticas sugeridas, as metodologias utilizadas, os teóricos mais citados, os locais em que ocorre a pesquisa e por quais instituições são subsidiadas, entre outros critérios ou descritores que foram apresentados

ao longo deste artigo, fornecem um Estado de Conhecimento que passa a viabilizar o nosso objeto de estudo, bem como lançar novos questionamentos sobre a forma de produção acadêmica desta temática no cenário brasileiro.

Assim, esperamos que este artigo, mesmo sujeito às condicionantes do tempo (2012 a 2016) contribua para que outras pesquisas, seja na referência da metodologia do estado da arte, sejam mais especificamente na área da Educação do Campo, possam sugerir críticas como também dúvidas para a realização de novos estudos pautados neste levantamento no âmbito do *Stricto Sensu*.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Casa de Escola**”: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

CAPEs. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. 2005. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: março/2017.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acessado em: abril/2017.

DOUTORADO PROFISSIONAL. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional>>. Acessado em: abril/2017.
FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, Nº 79, Agosto/2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INCRA NOS ESTADOS – Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em: abril/2017.

MARX, Karl; ENGELS, Fredrich. **A ideologia alemã. Feuerbach**: A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: Abril/2017.

RIBEIRO, Marilene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004. (coleção Milton Santos; v. 1)

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSHI, Joana Paulin. Estudos de Revisão: Implicações conceituais e metodológicos. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

“O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação. A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado. A consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história”.

Milton Santos

2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (PARTE 1): COLÔNIA E IMPÉRIO

Resumo

Este estudo descreve o processo histórico de formação do campo brasileiro ao longo do Brasil Colônia e Império com a finalidade de apresentar as origens da monocultura e concentração de terras existentes no país na atualidade. A pesquisa possui delineamento bibliográfico e documental, utilizando-se do método histórico para a seleção e estudo dos ciclos econômicos, as rebeliões do campo e o movimento educacional brasileiro de 1500 a 1889. Entre os autores principais estão Ghiraldelli Jr. (2009); Santos (2003 e 2006); Le Goff (2003), entre outros. A partir deste trabalho, percebe-se que a postura governamental associada às elites agrárias do passado contribuiu para a desproporcionalidade de distribuição de terras no presente no campo, mesmo com a existência de mobilizações locais ou regionais contra a formação do latifúndio em ambos períodos históricos. A educação não foi uma prioridade, sendo que a “educação do campo”, como conhecemos, pertence a um movimento recente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Conflitos no Campo. Ciclos Econômicos. Brasil Colônia. Brasil Império.

HISTORICAL TESTS OF THE EDUCATION OF THE FIELD IN BRAZIL (PART 1): COLONY AND EMPIRE

Abstract

This study describes the historical process of formation of the Brazilian countryside throughout the Brazil Colony and Empire with the purpose of presenting the origins of monoculture and concentration of land existing in the country today. The research has a bibliographic and documentary design, using the historical method for the selection and study of the economic cycles, the rebellions of the field and the Brazilian educational movement from 1500 to 1889. Among the main authors are Ghiraldelli Jr. (2009); Santos (2003 and 2006); Le Goff (2003), among others. From this work we can see that the governmental posture associated with the agrarian hegemonic groups of the past contributed to the disproportionality of land distribution in the present, even with the existence of place or region mobilizations against the formation of farm in both historical periods. Education was not a priority, and the "education of the countryside", as we know it, belongs to a recent movement.

Keywords: Field Education. Conflicts in the Field. Economic Cycles. Brasil Colony. Brazil Empire.

Introdução

A história de luta do campo no Brasil possui um passado recente. Porém, quando buscamos analisar a sua situação atual e o papel da educação, torna-se impossível dissociá-la do processo histórico de colonização do país desde o início de ocupação pelos portugueses em 1500. "Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo" (LE GOFF, 2003, p. 51). O latifúndio, a monocultura agroexportadora e a dependência dos ditames do mercado mundial são heranças e fatores que persistem até os dias de hoje e que, por sua vez, impediram de se criar uma cultura do campo alternativa.

O nosso trabalho pretende descrever, ao longo do Brasil Colônia e Império, como transcorreu o papel do campo na construção do Brasil que temos hoje. Para isso, recorreremos aos livros “História do Brasil Colonial” e “História do Brasil Imperial”, ambos de Luiz Roberto Lopez para o sequenciamento dos eventos históricos que estejam, de certa forma, alinhados aos fenômenos humanos que ocorrem no campo. Além disso, embora tenhamos tentado realizar uma determinada lógica na periodização dos fatos históricos, alertamos que não foi totalmente o padrão empregado, pois em algumas situações ao longo do texto, ora avançamos, ora retrocedemos no tempo diante da busca de compreender o fenômeno dentro do processo, não engessando assim a descrição dos fatos históricos que, caso viesse a acontecer, data após data, inviabilizaria uma melhor interpretação dos eventos. Também recorreremos a outros autores que aprofundam os estudos referentes a um determinado acontecimento que consideramos importante e que também esteja relacionado à história do campo no Brasil. Por isso, a presente pesquisa possui delineamento bibliográfico, por concordarmos com Gil (2008) quando diz: “A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (p.50). Ela também é documental por acessar fontes primárias como, por exemplo, a Constituição de 1824, no início do Império. Quanto a isso, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

O método histórico foi aplicado com a seleção dos fatos que consideramos importantes para se compreender a história do Brasil durante a Colônia e o Império. Para isso, hermeneuticamente se interpretou as bibliografias e os documentos disponíveis no intuito de subsidiarem a compreensão de que o latifúndio no campo, no passado, contribuiu para a concentração de terras no presente, bem como a percepção de uma educação atual, pautada num passado mais próximo e não num território colônia de Portugal e, posteriormente, independente, na monarquia instituída ao longo do século XIX. Consideraremos os ciclos econômicos brasileiros, bem como as rebeliões bélicas internas que repercutiram diretamente na sociedade colonial e imperial do campo. Assim, definiu-se linearmente uma descrição dos fatos históricos relacionados à sociedade brasileira acompanhados da trajetória da educação nestes períodos. A não inclusão aqui do Brasil República ocorre pelo fato de se verificar que o mesmo deva ter um estudo à parte por concentrar o seu maior espaço de tempo no século XX e por ser uma história mais recente, que exige um detalhamento maior e melhor explicitado sobre o campo, com a sua educação, conflitos e diferentes atores da sociedade. Neste sentido,

a presente pesquisa tenta estabelecer nesse primeiro momento uma reconstrução histórica do campo e da educação ao longo do Brasil Colônia e Império.

Contudo, antes de enveredarmos por esses “Brasis”, faz-se necessário compreendermos como se encontra, hoje, a concentração de terras e a educação do campo com intuito de posteriormente defender que a própria história dentro destes dois períodos contribuiu para definir a realidade que é vivenciada pelas pessoas que sobrevivem do campo na contemporaneidade. Assim, relataremos com base no Censo Agropecuário de 2006 como o campo é representado em números.

Neste processo histórico, também assume um papel de superioridade e controle do campo, a cidade, a área urbana, que através de um estereótipo imaginado, passou a subjugar os camponeses e a produção agrícola, criando antagonismos que, enquanto um é sinônimo de fácil acesso à informação, o outro é o símbolo do “atraso”, do “esquecimento”. Tal divisão (re)produziu uma sociedade espacialmente segregada. No próprio campo existe diferenciação quanto à disponibilização de capital para a produção agropecuária, nitidamente desigual no Brasil. Inclusive, ela já começa pela desproporcionalidade quanto à concentração de terras, tanto que segundo o senso agropecuário 2006 publicado pelo IBGE (2012) indica que:

[...] enquanto os estabelecimentos rurais de menos de 10 ha ocupam menos de 2,7% da área total ocupada pelos estabelecimentos rurais nos três últimos Censos Agropecuários – 1985-1995-1996 e 2006 –, a área ocupada pelos estabelecimentos de mais de 1 000 ha concentram mais de 43,0% da área total nestes anos (p. 107).

A média entre estes anos conduzem para os 43%. Mas caso considerássemos apenas o ano de 2006, verificaríamos que as áreas rurais com mais de mil hectares representariam 47% das terras e as mesmas estariam sob posse de apenas 0,92% da população que necessariamente não seria somente do campo. Dessa forma, nossa pesquisa se preocupa com os pequenos proprietários de terras, aqueles desprovidos do acesso ao capital, aos conhecimentos técnicos e também responsáveis pela agricultura familiar. A concentração das terras está diretamente relacionada ao passado de colonização e a concentração do latifúndio nas mãos daqueles que detinham maior poder econômico e político.

Ainda sobre este senso de 2006, mais atualizado, foi constatado que a baixa escolaridade dos agricultores acaba por influenciar no recebimento da assistência técnica. O mesmo levantamento refere que “o nível de instrução da pessoa que dirige o estabelecimento tem uma forte relação com o recebimento de orientação técnica” (p. 115). Isto é, os que têm Ensino Fundamental incompleto representam quase 32% e os que têm Ensino Superior

aproximam-se dos 44,7%. Já os que têm Ensino Médio ou Técnico diminuem-se para quase 17%. Assim, aqueles que possuem uma formação direcionada às especificidades do campo, como no Ensino Médio, conseguem adquirir certa independência para a gestão da propriedade. Dessa forma, interpreta-se que quanto mais se avança na educação, mais se faz emprego do conhecimento técnico na organização da propriedade rural. Assim, os grandes proprietários compactuam na utilização de mão de obra técnica para desenvolverem o seu latifúndio, já que pretendem extrair o máximo de produção possível na colheita. Ainda sobre este Censo, eles também realizaram um gráfico sobre o nível de escolaridade do agricultor brasileiro indiferente à quantidade de terras que cada um possui. No Gráfico 1, verifica-se que os que não sabem ler e escrever somados aos que possuem o Ensino Fundamental incompleto totalizam 81,42% da população do campo. Este resultado demonstra a incapacidade das políticas públicas destinadas à educação do campo até aquele período, bem como interpreta a baixa escolaridade das populações do campo como um fator social que contribui para a baixa autoestima e o estereótipo de um público atrasado em relação ao acesso e ao emprego técnico e tecnológico de uma produção agropastoril.

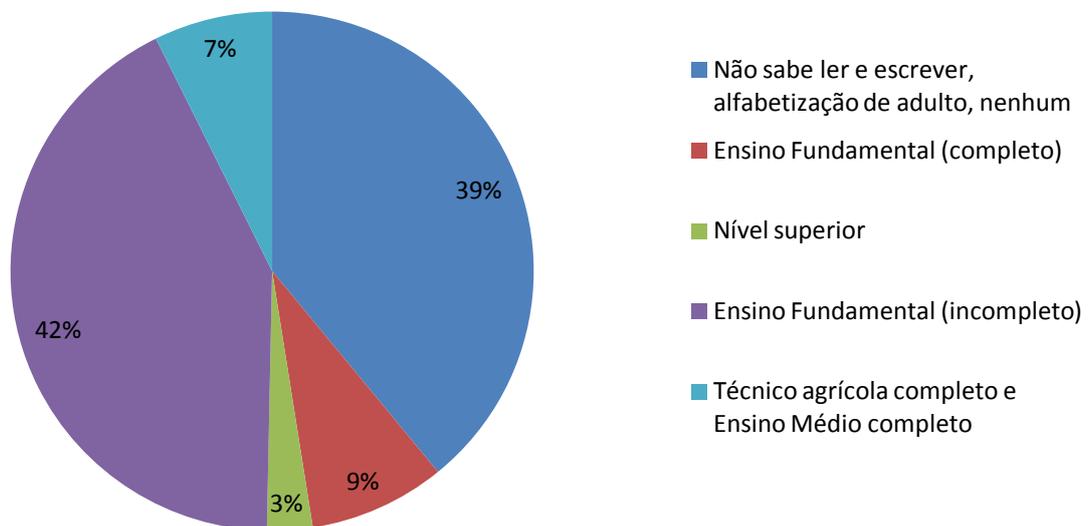


Gráfico 1 – Percentual dos produtores dos estabelecimentos, por nível de instrução – Brasil - 2006

Fonte: Adaptado do Censo Agropecuário 2006 (IBGE).

A partir da percepção da concentração de terras e acompanhado do nível de instrução do agricultor em relação à orientação técnica, já podemos perceber que estas características não

teriam como se constituir da “noite para o dia”, mas sim através de um processo histórico. Com isso, esta percepção de referência no passado foi fundamental para o contexto contemporâneo em que se encontra a distribuição de terras no Brasil. E, por isso, torna-se passível de resistência dos movimentos organizados que defendem a reforma agrária e uma nova história, com a participação também das populações do campo. Com isso,

[...] parece ser uma exigência da humanidade de hoje, segundo os diversos tipos de sociedade, cultura, relação com o passado, orientação para o futuro que ela conhece. Talvez não aconteça o mesmo num futuro mais ou menos longínquo, não por que não exista necessidade de uma ciência do tempo, mas porque este saber poderia adquirir outras formas, diferentes daquelas a que convém o termo ‘histórico’ (LE GOFF, 2003, p. 144).

Tem-se, portanto, a consciência hoje das causas que conduziram a estrutura fundiária no país quando se olha para o passado; concebe-se que a história oficial e positivista sempre privilegiou a memória daqueles que mandavam no país político e economicamente, desprezando, assim, as demais camadas da sociedade que participaram, mas não tiveram voz ou memória.

Na tentativa de se aproximar desta realidade referente aos pequenos proprietários rurais, recorreremos à história do Brasil, defendendo que houve um arcabouço ideológico-político-econômico-cultural que impôs à sociedade camponesa a convivência com um espaço e tempo permeados por desigualdades de ordem social entre ricos e pobres. Além disso, tem-se na existência de uma sociedade elitista e escravocrata do passado a base do que a população é no presente, em especial, nos resquícios encontrados no campo e na tentativa de promover a sua interferência na educação como doutrinadora e irradiadora de comodismo nas massas. Mas também de conflito por mudança ou resistência quando levamos em consideração as rebeliões das populações do campo desde a colônia até a república como também do envolvimento atual dos grupos organizados, dos sindicatos e das Universidades. Contudo, para se descrever mais de 500 anos de história do Brasil, tornar-se-ia difícil sintetizá-lo em apenas um artigo. Dessa forma, construímos dois estudos que são complementares: este que se refere ao Brasil Colônia (1500-1822) e Império (1822-1889), que vamos discuti-lo agora, e um segundo artigo que tratará, especificamente, do Brasil República, desde 1889 até os dias atuais. Por isso, também tentamos contrapor aquele imaginário em que “produzem-se visões homogêneas e romantizadas sobre o campo, destacando e construindo memórias de um passado todo igual, sem conflitos (quase uma situação de ‘paraíso perdido’)” (PEIXER, 2011, p. 44).

Reforçamos que pretendemos, ao longo deste artigo, refletir acerca deste passado através da história do Brasil e sua relação com o campo, utilizando como referência a sua própria trajetória temporal a partir de alguns acontecimentos que selecionamos, ora como formador do latifúndio e perpetuação do poder agrário ao longo da história do Brasil, ora como resistência a esse processo de manutenção. Assim, a partir destes dois períodos (Colônia e Império) tentaremos sinteticamente registrar como a condição da educação do campo ocorreu - caso tenha ocorrido - alinhada à sua respectiva época histórica.

Brasil Colônia (1500-1822)

A ocupação do território brasileiro pelos portugueses colonizadores teve seu início no litoral com a extração vegetal do pau-brasil através da barganha ou escambo com os grupos indígenas que aqui habitavam. Quando começou a escassear-se este produto pertencente à colônia de exploração, o ciclo econômico migra para a cana-de-açúcar. Dessa forma, quando acontece essa transformação da exploração local para o cultivo e comércio do açúcar no nordeste brasileiro pelas suas características, ainda no século XVI, o país inicia um processo de aculturação econômica-política-social que se cristalizou e perpetua-se até hoje, manifestada na propriedade característica pelo latifúndio pertencente a uma elite monocultural e agroexportadora. Para que a ocupação do país se efetivasse de fato e suas terras fossem devidamente exploradas, Portugal autoriza a iniciativa privada a participar do intento. Neste sentido, foram criadas 15 capitanias hereditárias em que seus administradores deveriam distribuir sesmarias (porções de terras) a todos que desejassem nelas produzir, criar vilas e pagar impostos para a coroa. Diante da descentralização e do isolamento, bem como da incapacidade financeira dos empreendedores de explorar toda a área, o projeto não alcançou o objetivo esperado. “Nesse contexto, foi se fazendo o Brasil. A divisão em capitanias mostra claramente a concepção de Estado e de governo que se tinha em Portugal: puseram-se senhores, com plenos poderes, resguardada a parte que cabia ao rei nos lucros” (PAIVA, 2010, p. 60).

Os grupos indígenas que viviam no litoral, quando compreenderam a invasão portuguesa, trataram de defender a terra da qual tiravam o seu sustento, porém não obtiveram êxito, sendo obrigados a migrarem para o interior do território colonial. A imagem que se fez do índio pelos portugueses percorria a representação desde seres dóceis e domesticados até guerreiros e canibais. No que se refere à agricultura, Gilberto Freyre (2003) em *Casa Grande e Senzala* considera a contribuição deles como singela e de responsabilidade, principalmente,

da mulher indígena. Já que, em especial os homens, eram responsáveis pelas guerras, pela caça e pesca, enquanto as índias desenvolviam limitado grau de plantação e colheita.

A enxada é que não se firmou nunca na mão do índio nem na do mameluco; nem o seu pé de nômade se fixou nunca em pé-de-boi paciente e sólido. Do indígena quase que só aproveitou a colonização agrária no Brasil o processo da coivara, que infelizmente viria a empolgar por completo a agricultura colonial. O conhecimento de sementes e raízes, outras rudimentares experiências agrícolas, transmitiu-as ao português menos o homem guerreiro que a mulher trabalhadora do campo ao mesmo tempo que doméstica (FREYRE, 2003, p. 163-164).

Percebe-se certo grau de preconceito contido no discurso, bem como a crítica acirrada às queimadas para a limpeza dos espaços a serem cultivados. Embora ele chame a atenção para a mulher indígena e sua ligação com o cultivo do campo, também expõem que elas apenas serviram como cozinheiras até a chegada das negras escravas, sendo que, para ele, estas últimas eram muito mais fáceis de serem “domesticadas”, bem como tinham maiores habilidades para as atividades de cuidado com a casa grande. Portanto, mesmo havendo resistências e conhecimento acerca do cultivo de determinados alimentos, o índio não foi reconhecido como um trabalhador do campo. Ele defendia as terras, mas para a manutenção da natureza que lhe fornecia a caça e a pesca necessária para a sua sobrevivência. Tratava-se para a percepção lusa de uma população, considerada por muitos como animais, primitivos e nômades.

Os jesuítas que acompanharam a ocupação do território brasileiro e tinham paralelamente a missão de catequizar os índios, perceberam que tanto os latifundiários como os comerciantes eram motivados a escravizar os índios para desenvolverem os seus negócios. Diante desta situação e discordando desse desejo português, muitos padres passaram a defender estes grupos através da fundação de reduções e missões no interior da colônia, em que se apresentava uma forma alternativa de sobrevivência, compartilhando os bens e a vida em comum. Com base na doutrina cristã, os jesuítas transformaram boa parte dos índios brasileiros em monoteístas como também lhe ensinaram o português (ler e escrever), cantos orfeônicos, carpintaria, escultura e práticas agrícolas. Estas aprendizagens auxiliaram para que eles deixassem de ser nômades e passassem a ser sedentários. Não havendo, portanto, mais a necessidade de migrarem em busca de alimentos. Em meados do século XVIII, acontece a guerra guaraníca e com ela boa parte da população indígena de origem guarani é dizimada, estimulada pela preocupação da Coroa Portuguesa com relação à organização econômica-

política-social em que as missões estavam provocando, inclusive, causando concorrência e prejuízos aos produtos agrícolas portugueses.

Com relação à educação na colônia, o seu início, isto é, o primeiro Colégio foi fundado em 1522 na região de São Paulo sob responsabilidade dos jesuítas. Praticamente, monopolizaram a educação no Brasil por 200 anos, impedindo que a igreja luterana invadisse a colônia com a Reforma que ganhara força na Europa. Embora alguns jesuítas tenham se revoltado contra a coroa por motivo da escravização do índio, outros padres permaneceram junto aos pequenos centros urbanos onde foram criadas as escolas de ordenação para catequizar os índios e ensinar a ler e escrever os filhos dos pequenos agricultores. Por isso, “graças a elas [escolas de ordenação], alguma instrução chegou até os filhos dos colonos brancos e aos mestiços” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 25).

A educação dos filhos dos mais ricos acontecia a partir da contratação de um professor particular ou da entrega do filho a um parente mais letrado. Com relação aos filhos de fazendeiros detentores de menos terras, mas com certo poder aquisitivo, estes encaminhavam as crianças para os colégios dos jesuítas mediante pagamento. Com isso, os padres docentes exerceram grande influência na população daquele período no Brasil. Interessante que o Padre Manoel da Nóbrega (1517-1570) criou um plano de ensino adaptado à realidade da colônia. Assim, ensinava-se desde a língua portuguesa (ler e escrever), passava pela doutrina cristã, até técnicas de agricultura em um nível mais avançado. Porém, isso era destinado a poucos. Após ter adquirido todo o conhecimento disponível na colônia, o jovem das famílias mais abastadas eram enviados para a Europa onde concluíam os seus estudos.

O contato com a cultura europeia fazia com que muitos dos jovens estudantes trouxessem na bagagem as formas de pensar e agir, entre elas, o preconceito com o Novo Mundo em que tinham nascido. Dessa forma, tentavam reproduzir na colônia uma cultura civilizatória de hábitos e costumes imposta pelo Velho Mundo ao Novo. Sobre isso, Santos (2006) endossa dizendo que “a literatura que glorifica a potência incluiu a velocidade como essa força mágica que permitiu à Europa civilizar-se primeiro e empurrar, depois, a ‘sua’ civilização para o resto do mundo” (p. 325). Assim, esta ideologia se propagou no tempo, através de uma campanha colonialista, com a concepção de que: metrópoles são fornecedoras de bens manufaturados e colônias são abastecedoras de matéria-prima e mão de obra escrava.

Com a especialização dos espaços no mundo, coube ao Brasil assumir o seu papel de colônia, fornecedora de matérias-primas. Assim, após o pau-brasil, a agricultura tropical teve na cana-de-açúcar o seu primeiro momento ligado ao campo com suas especificidades de *plantation*: latifúndio, monocultora, mão de obra escrava e agroexportação. Contudo, também

ocorria, paralelamente, uma produção destinada ao mercado interno através da produção de gêneros alimentícios fornecidos por pecuaristas e pequenos produtores rurais. Posteriormente, os ciclos foram surgindo conforme os ditames do mercado internacional. Exemplos disso foram o ouro, o gado, o algodão, o café, a borracha, entre outros, que ocorreram com menor comercialização. O que percebemos é que se transcrevem os ciclos econômicos do Brasil como acontecimentos sequenciais, vistos de cima e sem a participação da história vista pelas camadas populares. Por isso, concordamos com Burke (1992) quando comenta sobre aqueles que interpretam os fatos: “os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (p. 12). Assim, analisa-se a economia brasileira com ênfase nestas fases, deixando de lado as maneiras mais primitivas de sobrevivência como, por exemplo, a prática da agricultura de subsistência ligada a um número muito maior de pessoas do que aquela pequena elite agrária que utilizava a maior parte das terras no país.

No final do século XVII são descobertas diversas jazidas de metais preciosos no interior do país: Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. A partir deste novo ciclo, inicia-se o processo de ocupação do interior do Brasil. Com ela também pequenas vilas são formadas no intuito de abastecer o mercado consumidor existente e, por sua vez, ocorrem as primeiras sementes de urbanização em regiões mais distantes do litoral. No ciclo do ouro, os pequenos agricultores passaram a ter uma importância maior, pois através da sua agricultura de subsistência e a criação de animais, quando geravam excedentes, esses eram comercializados nas vilas para suprir as necessidades das minas. Neste período, a colônia foi o destino de muitos estrangeiros por motivo do ouro em abundância que se dizia ter no Brasil. Dessa forma, a migração intensificou-se. Esta fase perdurou até o final do século XVIII quando os metais passaram a escassear-se. Assim, com o declínio da exploração aurífera nas Minas Gerais e a constante cobrança de impostos pela coroa portuguesa, em 1789, deflagra-se a Inconfidência Mineira que tinha um caráter de questionamento sobre a cobrança de impostos (derrama). A mesma não alcançou êxito, já que não conseguiu estender seus ideais além dos grupos hegemônicos locais. Com isso, a maioria da população pobre, entre pequenos produtores rurais e escravos, não participou diretamente, pois a conjuração mantinha a exploração dos grupos menos favorecidos. Outro conflito semelhante aconteceu em 1799, em Salvador, conhecido como Conjuração Baiana. Embora fosse uma revolta urbana que envolveu alfaiates, negros livres, soldados e pedreiros, ela visava melhores condições de vida que, conseqüentemente, acabaria atingindo a população do campo, pois defendia a abolição da escravatura. Da mesma forma, como a Inconfidência Mineira, ela foi fortemente reprimida pelo governo colonial.

Na área educacional, com a ascensão do Marquês de Pombal a secretário de estado em Portugal (1750-1777), inicia-se um processo de remodelação da formação até então monopolizada pelos jesuítas. Na Europa, fervilhavam as ideias iluministas que tinham na razão a busca para transformarem seus Estados em liberais e democráticos, considerando, assim, a educação das crianças e jovens como a possibilidade de ascensão social. Os déspotas esclarecidos (reis e rainhas europeus), simpáticos a corrente do *regalismo*, apoiaram tal pensamento através da livre discussão em seus países.

O regalismo era uma doutrina política que preconizava a supremacia do poder político em relação ao poder eclesiástico. O poder temporal dos reis deveria afirmar-se plenamente pelo processo de subtração e conseqüente enfraquecimento dos polos de poder e de influência da Igreja, em especial na sua vertente internacionalista centrada na Cúria Romana [...] (FRANCO, 2006, p. 275).

Com isso, o Brasil vê seus clérigos jesuítas e docentes migrarem diante da expulsão, já que o Marquês pretendia instaurar uma educação laica na colônia, sem influência da Igreja. Porém, boa parte dos professores disponíveis tinha uma formação educacional jesuítica, fato que acabou influenciando no ensino por muitos anos.

Na área econômica e na sequência dos ciclos, o declínio do ouro associada à revolução industrial na Inglaterra, em meados do século XVIII, fez com que o Brasil se tornasse um grande exportador de algodão, produto este também denominado, na época, de ouro branco. Santos (2003) indica que aconteceram dois eventos importantes que acabaram influenciando o mundo neste período:

Uma é a **produção das técnicas das máquinas**, que revalorizam o trabalho e o capital, requalificam os territórios, permitem a conquista de novos espaços e abrem horizontes para a humanidade. Esse século marca o reforço do capitalismo e também a entrada em cena do homem como um valor a ser considerado. O nascimento da técnica das máquinas, o reforço da condição técnica na vida social e individual e as novas concepções sobre o homem se corporificam com as **ideias filosóficas** que se iriam tornar forças da política. Este é um outro dado importante (p. 63). [Grifo nosso]

No caso brasileiro, o algodão requalificou o espaço brasileiro para atender as demandas das metrópoles europeias. No que se refere à influência da técnica na vida das pessoas que residiam no Brasil, esta foi inexistente, pois Portugal proibia qualquer tipo de produção manufatureira em suas colônias além-mar. Assim, o algodão se constituía na matéria-prima básica das indústrias têxteis do Velho Continente, principalmente da Inglaterra. Chegou-se a considerar o período como uma espécie de “Renascimento Agrícola”, já que a população

européia também aumentara e demandava por produtos tropicais oriundos da colônia brasileira. A expansão da produção algodoeira, em especial no século XVIII, se deve também à guerra de independência do EUA (1775-1783), que era o maior fornecedor desta matéria-prima para as manufaturas europeias. Com o encerramento do conflito, aos poucos, os Estados Unidos foi recuperando o mercado, impondo ao Brasil uma forte concorrência que provocou o enfraquecimento da produção ao longo do século XIX.

Na Europa, após alguns anos do acontecimento da Revolução Francesa (1789), Napoleão Bonaparte ascende ao poder e declara uma disputa econômica-política-cultural-bélica à Inglaterra, maior potência da época. Assim, os governantes europeus foram obrigados a se posicionarem. No caso de Portugal, este fica comprometido com a Inglaterra. Fato esse que incentivou a invasão das tropas francesas de Napoleão (1808) a este país. Não havendo condições de manutenção de sua defesa, Dom João VI e toda a família real migram para o Brasil, antes da chegada das tropas napoleônicas. Chegando aqui, depara-se com uma sociedade desprovida de um modelo de sociedade imaginada a partir da europeia. Assim, tomam uma série de medidas que visam “civilizar” a colônia. Porém, tais ações, por mais que limitassem a criação de um país autêntico e comprometido com o seu contexto miscigenado, foram fundamentais para que, mais tarde, os brasileiros requisitassem a sua independência.

Brasil Império (1822-1889)

A elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal e Algarves em 1815, associado também às fundações: Casa da Moeda, Faculdade de Medicina, Jardim Botânico, Biblioteca Real e Banco do Brasil, bem como da autorização do funcionamento de manufaturas e da imprensa régia, somadas à abertura dos portos para o comércio com as embarcações de nações amigas de Portugal, desencadeou um sentimento de melhoria da qualidade de vida para as famílias mais abastadas. Importante frisar que foi trazido para o Brasil não somente uma cultura eurocêntrica, mas uma cultura externa que passou a ditar os hábitos e costumes locais de uma elite empoderada financeiramente.

Com a vinda da família real, a educação no Brasil começou a se transformar mais enfaticamente. “Com isto uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Côte.” (GIRALDELLI JR., 2009, p. 28). Assim, o ensino passou a contar com o primário em que se aprendia a ler e escrever; o secundário com aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica, porém, com uma fragmentação em disciplinas, e o superior.

Contudo, nem tudo representou ganho para a colônia, pois o aumento da cobrança de impostos, motivado pelo custo de implementação das instituições já citadas e da manutenção do luxo da corte portuguesa no Rio de Janeiro causou insatisfação na população. Tanto que em 1817 estourou a Revolução Pernambucana, conflito este que também foi alimentado pela queda do preço do açúcar e do algodão no mercado internacional diante da concorrência como também da estiagem ocorrida na região no ano de 1816, prejudicando, assim, a produção agrícola. Por isso, ressentiram-se com o monarca real pelas condições econômicas desfavoráveis em que se encontraram. Nesse sentido, vários grupos, desde as elites latifundiárias até os comerciantes urbanos se uniram para promover uma revolta e proclamarem uma república inspirados no lema de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” da Revolução Francesa, ocorrida em 1789. Durante os 75 dias em que permaneceram no governo, eliminaram alguns impostos, construíram uma constituição, proclamaram liberdade religiosa e de imprensa. Porém, a escravidão foi mantida, no intuito de se evitar indisposições com alguns grupos que fizeram parte da revolta como, por exemplo, os senhores de engenho. A rebelião envolveu o povo, mas estava a serviço das elites agrárias do estado de Pernambuco.

Em 1822, o Brasil proclama a sua independência, mantendo uma postura de dependência econômica e cultural europeia. A influência da Guerra de Independência dos Estados Unidos, em 1776, bem como as ideias iluministas contidas na Revolução Francesa contribuiu para o que aconteceu no Brasil, mas não foram suficientes para acabar com o poder político centralizador do Rio de Janeiro e com a economia monocultora e escrava. No próprio projeto de elaboração da primeira Constituição Brasileira iniciada em 1823, a votação para a eleição dos representantes do povo ficou restrito aqueles cidadãos que tivessem renda mínima anual com referência à produção de 726 hectares, aproximadamente (150 alqueires) de mandioca. Dessa forma, aqueles comerciantes ricos, mas que não possuísem terras, não poderiam ser eleitos. A constituição garantia o poder dos fazendeiros para a administração do país, excluindo a participação popular da maioria e dos menos favorecidos. Por motivo de a Assembleia Constituinte limitar o poder do Imperador D. Pedro I, o monarca dissolve a mesma e manda que 10 brasileiros construam a nova carta magna no prazo de 40 dias. Embora a autorização para votar tenha sido alterada, isto é, não estava mais pautada na quantidade de terras, agora estava referenciado na renda cifrada anual: para votar, 100 mil réis; para ser deputado, 400 mil réis e, para senador, 800 mil réis; a mesma continuava marginalizando a população brasileira do sufrágio universal. Quanto à educação, no artigo 179 dessa Constituição, havia o seguinte: “32) A instrução primária é gratuita a todos os

cidadãos. 33) Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes” (BRASIL, 1824, p. 25). Assim, percebe-se uma modesta preocupação com a educação, garantindo a instrução primária como gratuita e a existência de espaços destinados a cada nível de ensino. Contudo, diante do tamanho continental do país e da dificuldade para educar as populações do campo ou as vilas que se formavam, bem como da escassez de professores e da falta de dinheiro para investimento, a Carta Magna não se fez cumprir.

Dentro desta realidade em que a educação não tinha a devida preocupação como também da instabilidade em virtude da recente independência, muitas revoltas estouraram por todo o país, entre elas: a Confederação do Equador (1824) que se enfraqueceu e foi derrotada quando os fazendeiros pernambucanos se afastaram por verificarem que o movimento que tinha em Frei Caneca o seu ícone, visava ao fim da escravidão e à igualdade social. Mais tarde, quando D. Pedro I abdica do trono em favor de seu filho, outras rebeliões ocorrem: a Revolta dos Malês (1835), a Cabanagem (1835-1840), a Sabinada (1837), a Revolução Farroupilha (1835-1845) e a Balaiada (1838-1841). Dentre estas, as que poderíamos considerar tipicamente oriundas do campo e com sentido popular seriam a Cabanagem e a Balaiada. As demais, em especial, a Farroupilha e a Sabinada, são respectivamente movimentos construídos pelas elites agrárias do Rio Grande do Sul e urbana de Salvador. Conforme Machado apud Fausto (2010) “[...] esse agitado momento da História Política brasileira apresentou disputas pela unidade territorial, bem como provocou discussões sobre a competência do Estado, sobre a centralização e descentralização, a autonomia das províncias, a organização das Forças Armadas” (p. 161-162).

Com relação à Cabanagem, ela foi uma revolta de ribeirinhos que residiam em cabanas ao longo dos rios do Pará e sobreviviam do extrativismo florestal amazônico. Como a miséria predominava entre esta população de negros, índios e mestiços, estes lutavam para se livrarem da injustiça social através do objetivo de conquistar o governo provincial. A conquista foi atingida, porém, não permaneceu por muitos anos pela falta de organização e traições. Já a Balaiada aconteceu no Maranhão e teve a sua base na população pobre composta por sertanejos, escravos e vaqueiros. A sua união para o combate à fome e aos maus-tratos atraíram os trabalhadores urbanos maranhenses. O insucesso se deu por falta de clareza quanto aos objetivos do movimento. Além disso, os líderes entregaram o comando da rebelião aos trabalhadores urbanos que logo traíram o movimento passando para o lado das tropas legalistas. Dessa forma, os trabalhadores da cidade acabaram sendo desleais com os trabalhadores do campo.

Na educação, diante do Ato Adicional de 1834, que tinha como objetivo criar medidas para conter as revoltas supracitadas, mas como vemos não conseguiu, também delegou que o Ensino Primário fosse de responsabilidade das Províncias enquanto a Monarquia ficaria responsável pelo Secundário e Superior. “Esse adendo alterava a Constituição de 1824 e provocou, durante todo o período, um intenso debate sobre centralização e descentralização do Governo Geral” (MACHADO, 2010, p. 162). Tal organização do sistema de ensino primário acabou promovendo uma forma de fazer educação diferenciada entre as regiões.

Os ciclos econômicos contribuíram para a especialização dos espaços dentro do território brasileiro, atraindo, assim, milhares de imigrantes. Porém, não só o produto agrícola definia a vinda destes estrangeiros. Em 1824, foi fundada, no sul do Brasil, uma colônia alemã denominada São Leopoldo, em homenagem a Imperatriz Leopoldina. Inicialmente, vieram muitos camponeses; posteriormente, outros com ofícios urbanos e motivados pela busca de melhores condições de vida quando comparadas à situação de seu país de origem. Também se cogita a ideia de que a distribuição de menores porções de terras a estes estava no motivo de dinamizar a ocupação da Província do Rio Grande do Sul, pois os ditames da política e da economia concentravam-se nas mãos dos grandes criadores de gado e dos charqueadores. Interessante frisar que, com o passar dos anos, a ocupação das terras nesta região foi acontecendo pelas famílias imigrantes de modo que as propriedades rurais foram sendo constituídas na direção da encosta da Serra, localizando-se, assim, cada vez mais distante da sede principal, São Leopoldo e, conseqüentemente, da capital Porto Alegre.

Ao longo do século XIX, a imigração alemã continuou, sendo que estes foram obrigados a se dirigirem às regiões mais distantes da Vila, com propriedades reduzidas, o que acarretava em dificuldades para o cultivo, isto identificava uma melhor condição de vida para aqueles que residiam nas proximidades do centro ou neles mesmo, de onde obtinham-se todas suas necessidades manufaturadas e conseguiam comercializar seus produtos (PAULA, 2001, p. 85).

Neste período, final do Império, conseguimos observar o registro, na história do Brasil, que os descendentes destes primeiros alemães desencadearam uma revolta que estava diretamente ligada a um grupo de pequenos colonos. Esses teuto-brasileiros praticavam a agricultura de subsistência e foram responsabilizados por darem início à “Revolta dos Muckers” (1874), movimento que surgiu a partir de uma líder messiânica chamada Jacobina Maurer. O seu marido, João Jorge Maurer, era uma espécie de curandeiro na região identificada como Padre Eterno, no morro do Ferrabrás (encosta da Serra), hoje, município de Sapiranga, Rio Grande do Sul. Um dos maiores problemas daquele espaço isolado era a falta

de assistência à saúde dos colonos. Assim, impedidos de terem atendimentos médicos, os agricultores recorriam ao marido de Jacobina. Durante a espera, ela realizava rezas e cantorias religiosas buscando, além da ausência de um tratamento médico adequado, o recebimento de um apoio espiritual que também não existia em virtude de padres e pastores, naquele lugar, serem escassos. Com o passar do tempo, os colonos passaram a se organizar e não mais aceitar as decisões das autoridades da cidade de São Leopoldo devido à falta de assistência. Com isso, acabaram por promover a insatisfação dos comerciantes que compravam os seus excedentes e também vendiam os produtos manufaturados. A produção agropastoril dos colonos era dividida igualmente entre cada família da comunidade. Este sistema causou no imaginário popular das pessoas da cidade uma espécie de “socialismo”, um tipo de ideologia que era considerado ameaçador para a elite política e comercial local. Outros que também se sentiram confrontados foram os padres e pastores diante das práticas messiânicas de Jacobina, condenando-as. Além disso, estava o fato de os médicos de São Leopoldo também não aceitarem o curandeirismo de João Jorge. Dessa forma, “As várias ameaças e imposições por parte das autoridades, associadas à prisão e ao abandono de alguns adeptos pela Seita, estimularam a exaltação dos ânimos, fazendo com que as crianças mucker fossem retiradas das escolas” (PAULA, 2001, p. 86). Com a evasão dos jovens *mucker* das escolas comunitárias, intensificou-se uma forte pressão das autoridades locais para com eles, visando desestabilizar o movimento através da repressão armada. Com isso, foi solicitado apoio de tropas do exército imperial, recém-chegadas da Guerra do Paraguai, para combatê-los. Assim, em 1874, aquela comunidade do campo, alternativa, porém religiosa, foi destruída em prol de uma sociedade baseada na decisão de comerciantes, religiosos, políticos e funcionários públicos da cidade.

Em meados do século XIX, justamente em 1850, a questão fundiária passou a ser legitimadamente regulada através de uma legislação específica que ficou conhecida como “Lei de Terras”. Até aquele período, desde a ocupação em 1500, as fazendas ou as demais propriedades eram exploradas em formato de sesmarias sem título de aquisição que lhe assegurasse a propriedade das terras, isto é, o governo apenas autorizava a exploração do espaço. A partir daquele ano, todos os agricultores que apresentassem comprovação que residiam e produzissem na terra, teriam direito ao título de propriedade, podendo, inclusive, vender ou comprar. Após este período, as terras só poderiam ser adquiridas comercialmente, impedindo o acesso às propriedades de milhares de camponeses, filhos dos primeiros posseiros.

No mesmo período em que ocorre uma regulamentação quanto à legalidade de propriedade sobre a terra e, com a maioria das rebeliões pacificadas, a educação, na metade deste século, criou a

Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o particular. Tal órgão ficou incumbido do estabelecimento de regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários, além de ser autorizado a reformular os estatutos de colégios preparatórios no sentido de colocá-los sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais (GIRALDELLI JR., 2009, p. 29).

A educação passou a ser marcada pela ausência da aquisição de um ensino interligado à prática e a um conhecimento científico, além de estar mais vinculado aos adolescentes do que às crianças. No que se refere ao ensino superior, os cursos ficaram distribuídos pelas províncias: Direito em São Paulo e Pernambuco; Medicina na Bahia e Rio de Janeiro; Engenharia no Rio de Janeiro; carreira militar, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Fortaleza. Embora o Brasil fosse um país onde a maioria da população vivia no campo, não havia um curso específico para repassar conhecimentos técnicos de produção agrícola a essa parcela da sociedade. Contudo, mesmo que houvesse um curso superior na área agrícola naquele período, ele seria elitizado, atendendo, assim, a formação dos filhos de fazendeiros. Segundo Molina e Sanfelice (2014)

No Brasil, as primeiras experiências efetivas com a educação agrícola superior foram realizadas no último quartel do século XIX, em 1877 [...]. Com relação à educação agrícola de nível secundário, também elitista e destinada ao ensino agrícola de capatazes para a classe dominante, deve-se atentar para sua formação que visava à constituição de mão de obra agrônoma técnica para atuar como chefes de cultura no interior das fazendas e de “indústrias rurais”, como eram algumas usinas de açúcar (p. 220).

No ano de 1879, o ministro e docente Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade para se lecionar o ensino primário e secundário na Corte e o ensino superior em todo o império. Dessa forma, as pessoas que se considerassem aptas a lecionar poderiam fazê-la. Para que o aluno obtivesse a certificação, necessitaria, assim, realizar o exame final. Os alunos também tinham liberdade para frequentar as aulas e escolher quais disciplinas a serem cursadas. Porém, GiraldeLLi Jr. (2009) criticou esta postura por considerar que o “Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames [...]” (p. 30).

Nesta mesma fase histórica, século XIX, também se destaca um ciclo econômico agroexportador que alcançou importante papel na estrutura político-econômica brasileira: o café. A região de cultivo foi, principalmente, a sudeste¹⁵. Este produto, na sua origem, também contou com mão de obra escrava, latifúndio e uma monocultura que promoveu o acúmulo de capital para uma elite agrária localizada no centro-leste do país. Contudo, foi justamente com o café e pelos acontecimentos nacionais e internacionais que o campo sofre modificações. A principal delas foi a pressão para a eliminação da mão de obra escrava pela mão de obra assalariada no campo.

Embora tenhamos nos referido apenas de forma breve anteriormente, não podemos deixar de considerar como importante grupo de resistência e que, inclusive, constitui-se atualmente como uma das populações do campo: os quilombolas. Durante todo o período colonial e imperial, enquanto prevalecia a mão de obra escrava, os negros que fugiam dos maus-tratos migravam interior adentro em busca de um espaço seguro e que lhes fornecessem as condições mínimas de sobrevivência com dignidade e liberdade. Para Freyre (2003), além de miscigenarem a sua “raça” com os indígenas através do rapto de muitas mulheres, também foram eles a base cultural de várias comunidades rurais do interior do Brasil:

Escravos fugidos que propagariam entre os indígenas, antes de qualquer missionário branco, a língua portuguesa e a religião católica. Aquilombados na serra dos Pareci, os negros fugidos cruzaram com mulheres roubadas aos indígenas. Uma bandeira que os foi dispersar no século XVIII encontrou ex-escravos dirigindo populações aquilombadas de cafuzos. Encontrou grandes plantações. Criação de galinhas. Cultura de algodão. Fabrico de panos grossos (p. 387).

No esforço pela abolição da escravatura dos jovens republicanos, produziu-se o desgaste do absolutismo brasileiro. A Guerra do Paraguai (1865-1870) foi outro fator que contribuiu para que, mais tarde, a escravatura fosse extinta. O contato dos militares brasileiros dos mais diferentes setores da sociedade comparava a monarquia que viviam com a república dos aliados: Argentina e Uruguai; como também do inimigo, Paraguai. No contexto internacional, a crise econômica da Itália, devido à demografia acentuada, fez com que grandes levas de camponeses migrassem para o Brasil na tentativa de uma vida melhor. Com o acúmulo de capital adquirido pelos cafeicultores e com a implementação do aumento de uma taxa alfandegária para a importação de produtos manufaturados (tarifa Alves Branco), já em 1844, começou a surgir indústrias, mineradoras, bancos. Com esse estímulo, a indústria nacional passou a existir, sendo que no final da década de 80 do séc. XIX, o Brasil possuía 600

¹⁵ Devido aos fatores favoráveis de clima e solo.

indústrias e mais de 55 mil operários concentrados entre São Paulo e Rio de Janeiro. Contudo, esse modelo não foi suficiente para alterar o antigo regime do poder nas mãos de uma elite latifundiária agroexportadora, mesmo que tenha proporcionado uma singela dinamicidade quanto à produção de gêneros alimentícios e da criação de animais pelos pequenos proprietários rurais que passaram a abastecer a rede urbana que estava se estabelecendo. Na esfera política, no ano de 1889, em virtude do desgaste monárquico, a República é proclamada e o Brasil deixa de ter um rei, passando a um presidente militar que lutara na Guerra do Paraguai, repudiando, assim, a escravidão.

Considerações Finais

O Brasil, desde o início da sua exploração como colônia de Portugal até o final do Império, praticamente não teve o que hoje consideramos como Educação do Campo, pois se trata de um conceito contemporâneo e em constante construção. Segundo Caldart (2012), “A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 259).

Porém, encontramos antes da República pequenas sementes representadas através de alguns grupos endêmicos que desafiaram a elite latifundiária local que detinha padrões de comportamento externos ao território Colonial e Imperial. Não ficou nítido, na maioria deles, pelos grupos organizados, um comprometimento com a educação do campo, até porque, tinham como primeira ação o combate e a resistência para a eliminação das amarras que lhe condicionavam a uma vida moldada pela metrópole ou por aqueles que detinham o poder econômico.

A educação da população como um todo, pelo Estado, nunca foi uma prioridade, sobretudo porque o custo de intervenção e manutenção para o Estado Português era considerado alto para os padrões da época colonial. Mesmo quando, na segunda metade do século XVIII, com o Marquês do Pombal que pensou uma educação laica, foi muito mais por combate aos jesuítas na Colônia e no sentido de formar cidadãos comprometidos com seus deveres do que um ensino que buscasse a liberdade ou alternativas. Na realidade, a educação sempre foi destinada às classes abastadas, em especial, durante a Colônia e Império no Brasil, aos filhos das elites agrárias. Mesmo quando se tentou construir uma sociedade alternativa, seja com uma quantidade maior de participantes, como as missões guaraníticas com os jesuítas, seja com um núcleo menor, como os *Mucker*, as mesmas foram consideradas ameaçadoras ao típico padrão comportamental europeu adotado pelo Brasil.

Nesse sentido, além destes, poderíamos considerar como grupos de resistência que acabaram por desencadear rebeliões internas no Brasil: a Balaiada e a Cabanagem que foram brevemente descritas neste texto. Além destes, acreditamos que existiram outros conflitos que envolveram terra, trabalho e a sobrevivência das pequenas propriedades do campo, mas que, infelizmente, não chegamos a tomar conhecimento por não terem sido divulgados na história oficial, tendo sido controlados e manipulados pelas classes dominantes de cada época.

O modelo agroexportador representado pelo latifúndio, os privilégios de uns em contradição com a escravidão de outros, estabeleceu resquícios que se perpetuaram e condicionaram uma política, uma economia e uma sociedade que tenta se impor e ainda está impregnada na cultura brasileira.

Por isso, a atual conjuntura em que se encontra o campo, mesmo com as transformações recentes, ainda se vê influenciada por padrões de comportamento em que o passado acaba por interferir no presente. Tais amarras são indissolúveis em curto prazo, pois o país continua a manter na exportação da soja, da laranja, da cana-de-açúcar, do café, do cacau ou, em geral, nos demais produtos tropicais ou de grãos, o *plantation* mascarado contido na sua história.

Este estudo sobre a Colônia e o Império brasileiro centrado na educação e na economia, serviu de base para compreendermos e, posteriormente, realizarmos estudos sobre a Educação do Campo numa perspectiva contemporânea do Brasil República desde 1889 aos dias de hoje.

Dessa forma, tentamos brevemente contextualizar uma história do campo que não é muito revisitada, até porque as fontes são escassas¹⁶. Contudo, notadamente, ela – a educação do campo – não fez parte do passado relatado, mas faz parte do presente, e isso é inegável. Esperamos que este trabalho, mais do que um simples recorte temporal com singelos apontamentos sobre conflitos do campo e educação no Brasil Colônia e Império, oportunize o despertar de uma consciência necessária que estimule novas pesquisas com o necessário aprofundamento histórico e social dentro dos acontecimentos do passado. Trata-se de se “garimpar” nos documentos, nos livros, no registro de periódicos da época que venham a proporcionar um detalhamento sobre os aspectos que foram aqui apresentados. Consideramos como indispensável a reconstrução das diferentes memórias que estes períodos históricos, de certa forma, nacionais, contribuíram para as atuais condições econômicas, políticas, sociais e culturais do campo.

¹⁶ Consideramos esta história escassa por ser contada apenas pelos documentos oficiais produzidos pelas elites. Dessa forma, não se têm fontes oficiais que retratam a visão das populações marginalizadas e pobres do campo.

Referências

BRASIL. Constituição de 1824. Disponível em:

<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf> Acessado em: 03/09/2017.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas.** São Paulo: Unesp, 1992.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete, et. al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 5. Ed. São Paulo: Globo, 2012.

FRANCO, José Eduardo. **O mito dos jesuítas. Em Portugal, no Brasil e no Oriente (Séculos XVI a XX):** das origens ao Marquês de Pombal. Lisboa: Gradiva, 2006.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: 48. ed. **Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE. **CENSO AGROPECUÁRIO BRASILEIRO 2006:** Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Brasília: IBGE, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Colonial.** 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

_____. **História do Brasil Imperial.** 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e Políticas da Educação no Império Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

MOLINA, Rodrigo Sarruge; SANFELICE, José Luís. A gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil. Revista **Educare et Educare: Revista de Educação.** Vol 9, n. 17, p. 213-229, jan/jun 2014.

PAIVA, José Maria de. Estado e cristandade nos primórdios da colonização do Brasil: implicações para a política educacional. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

PAULA, José Fabiano de. Mucker: a visão de dois mundos. **Revista História,** vol. 1, n. 2, p. 84-89, dez 2014.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

“A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória”.

Jacques Le Goff

3. APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL (PARTE 2): REPÚBLICA¹⁷

Resumo

Este estudo descreve o processo histórico de formação do campo brasileiro ao longo do Brasil República com a finalidade de se compreender a influência política e econômica do passado recente na contemporaneidade da educação do campo. A pesquisa possui delineamento bibliográfico e documental, utilizando-se do método histórico para o estudo do ciclo do café, as rebeliões do campo e o movimento educacional brasileiro de 1889 até o governo Dilma Rousseff. Entre os autores principais estão Le Goff (2003), Santos (2003 e 2006), Oliveira (2011), Fernandes (2012), entre outros. A partir deste trabalho, percebe-se que o século XX, no Brasil, sofre intenso processo de êxodo rural como também recebe forte influência das elites nacional e dos grupos hegemônicos internacionais. Também surgem movimentos sociais, sejam de cunho messiânico ou popular, sejam com a organização das Ligas Camponesas que se tornam uma importante referência para as organizações vinculadas aos trabalhadores do campo a partir da redemocratização do país na década de 80. Na educação, aparecem as primeiras preocupações com a educação para o campo: inicialmente, com o “Ruralismo Pedagógico” e, posteriormente, com a “Educação do Campo” como conhecemos hoje.

Palavras-chave: Educação do campo. Brasil República. História. Conflitos do campo. Reforma Agrária.

HISTORICAL POINTS OF FIELD EDUCATION IN BRAZIL (PART 2): REPUBLIC

Abstract

This study describes the historical process of formation of the Brazilian countryside throughout the Brazilian Republic in order to understand the political and economic influence of the recent past in the contemporaneity of field education. The research has a bibliographical and documentary design, using the historical method for the study of the coffee cycle, the rebellions of the field and the Brazilian educational movement of 1889 until the Rousseff government. Among the main authors are Le Goff (2003), Santos (2003 and 2006), Oliveira (2011), Fernandes (2012), among others. From this work it can be seen that the twentieth century, in Brazil, undergoes an intense process of field exodus, but also receives strong influence from the national elites and international hegemonic groups. There are also social movements, whether messianic or popular, or with the organization of peasant leagues, which become an important reference for organizations linked to field workers since the country's redemocratization in the 1980s. In education, the first concerns with education for the countryside: initially with "Pedagogical Ruralism" and later with "Field Education" as we know it today.

Keywords: Education of the field. Brazil Republic. History. Conflicts of the field. Agrarian reform.

Introdução

Na (re)construção do processo histórico que contribuiu para a atual existência de políticas públicas destinadas às populações do campo¹⁸, aqui reconhecidos como os pequenos

¹⁷ O presente artigo foi organizado por motivo de se tentar reconstruir a história da educação, especialmente, “para”, “no”, “do” campo no Brasil República. Para tanto, considerou-se a concentração de terras e o êxodo rural ao longo deste período. Optamos por essa pesquisa em dois artigos, motivados para se compreender estes fenômenos dentro da nossa pesquisa acerca da educação no extremo oeste catarinense.

agricultores familiares, quilombolas, indígenas, entre outros, muitas vezes, há necessidade de se recorrer às suas origens. Neste sentido, damos continuidade a este segundo e último artigo do total de dois em que se analisa, através do processo histórico de construção da sociedade brasileira, os ciclos econômicos, os conflitos internos do país e a educação ao longo do Brasil República de 1889, quando foi proclamada, até o governo Dilma Rousseff, em 2016.

Para seguir uma sequência lógica da história, após termos enveredado pelo Brasil Colonial e Imperial no artigo que se destina à primeira parte, utilizaremos neste, como referência, o livro de História de Luiz Roberto Lopez (1988), intitulado “História do Brasil Contemporâneo”, em que foram selecionados, de acordo com os aspectos econômicos, políticos e sociais, os movimentos que estariam diretamente ligados à educação do campo. Além destes, empregamos artigos científicos mais atualizados para contextualizar a periodização recente dos acontecimentos no país. Dessa forma, não nos prenderemos totalmente à sequência linear dos fatos históricos justamente para não engessar a pesquisa. Assim, ora avançamos no tempo descrevendo mais os acontecimentos ocorridos na educação, ora retrocedemos, quando retornamos ao contexto nacional. Como pretendemos reconstruir o estudo de alguns fatos históricos que acreditamos influenciar no atual contexto, empregamos o método histórico. Portanto,

Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função. Assim, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 106-107).

O método histórico aplicado em nossa pesquisa levou em consideração a análise das fontes com delineamento bibliográfico e documental, buscando-se retratar um passado que influencia no presente através da concentração de terras e do motivo que contribuiu para que apenas recentemente se discuta o conceito de educação do campo. Portanto, a história não agiu apenas para subjugar o campo ou parte da sua população, mas também para demonstrar

¹⁸ Conforme o decreto 7.352/ 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Neste, constam como populações do campo "os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural" (BRASIL, 2010).

que ao longo do tempo houve eventos de resistência e desejo de mudança, repercutindo, assim, para que ela exista hoje e venha a persistir atrelada ao processo de reforma agrária.

Brasil República (1889-hoje)

Em 1889, foi proclamada a República no Brasil, após a guerra do Paraguai que contribuiu para o endividamento do país junto aos bancos ingleses. Além disso, também foi contemporânea desta época a abolição da escravatura. Ambos, associados às “crises” política e religiosa contribuíram para a mudança através deste evento. Com a deposição de um rei e a ascensão de um presidente, inclusive militar, bem como a extinção em bases legais da escravatura, os “barões do café” viram-se obrigados a iniciar a transição de uma mão de obra escrava para uma assalariada. Assim, começaram a financiar a vinda de imigrantes europeus, inicialmente italianos e, posteriormente, japoneses para trabalharem em suas lavouras.

Estes “novos ventos” trouxeram também “novos comportamentos” que possibilitaram mudanças devido aos próprios excedentes financeiros oriundos do ciclo cafeeiro. Com isso, despertou-se na elite cafeeicultora um desejo pelo padrão de vida urbano. Assim, os fazendeiros mantinham as fazendas no interior, mas também as mansões nas áreas urbanas, principalmente, na cidade de São Paulo, onde suas famílias residiam e usufruíam do acesso fácil a escolas, órgãos públicos, lojas, armazéns, igrejas e diversão. Naquele período, a cidade já despertava a fascinação das famílias mais ricas, mas que continuavam a manter sua influência no campo. Por isso, “[...] os limites à escolha de comportamentos num lugar podem ser devidos a interesses sediados em um outro” (SANTOS, 2006, p. 166).

Adentrando no século XX, outro ciclo que também foi estimulado, porém do ponto de vista extrativista e não agropastoril, foi o da borracha no norte do país. Na esfera global, a disputa por mercados consumidores, matérias-primas e concorrência industrial e tecnológica fez com que os países europeus mergulhassem na defesa de conceitos como o do racismo e da divisão internacional do trabalho que, mais tarde, vieram a se constituir na 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

Na primeira grande guerra, o Brasil encontra dificuldades na importação de produtos manufaturados. A Europa sendo dilacerada pelo conflito não tinha condições de abastecer o mercado brasileiro. Os EUA, que já possuíam uma indústria bem desenvolvida, também não tinham condições de suprir as necessidades do Brasil. Dessa forma, os fazendeiros enriquecidos pelo acúmulo de capitais provenientes da produção cafeeira e que já teriam vivido esta experiência no final do séc. XIX, viram uma oportunidade para revitalizarem as sementes da industrialização nacional. Tanto que “a cada novo momento histórico muda a

divisão do trabalho” (SANTOS, 2003, p. 136). O estado centralizador destas manufaturas foi São Paulo e com ele muitos agricultores imigrantes, em especial, os italianos acabaram assumindo papéis importantes nestas fábricas por já terem a qualificação necessária e terem sido operários nos seus países de origem.

A sociedade urbana passa a ser um referencial, mesmo sendo a minoria. O centro do município comporta os estabelecimentos comerciais, as escolas, as bibliotecas, as praças, os hospitais, os órgãos públicos, os centros de lazer, os parques, o teatro, os cafés, as ruas calçadas, os profissionais liberais. Tratava-se de um espaço em que a informação era acessada com maior facilidade. Já no que se refere aos pequenos agricultores do final do século XIX e estendendo-se também para a primeira metade do século XX, a realidade era bem diferente com relação ao acesso de mercadorias e à informação. Gertz (1998) comenta que: “ao nível planetário o mundo de um camponês [brasileiro] se estendia num raio de cinco quilômetros em torno do lugar em que vivia” (p. 9-10). A área urbana promovia um espaço com infraestrutura que o campo não possuía. No entanto, isso retratava uma rua principal ou as ruas do entorno quando se utiliza como referência os pequenos e médios municípios. A periferia da maioria destas cidades era despossuída de uma boa qualidade de vida, por vezes, piores do que o cotidiano da área rural. Um dos exemplos que ficou registrado na história contemporânea do Brasil foi a “Revolta da Vacina”.

A Revolta da Vacina

No ano de 1904, no Rio de Janeiro, no evento que ficou conhecido como a Revolta da Vacina, o município – também capital do país – passava por graves dificuldades sociais representadas pelo alto índice de pobreza e desemprego. Além disso, somava-se a falta de saneamento básico e a existência de várias epidemias, dentre elas, a varíola e a peste bubônica, decorrentes da sujeira em que o município se encontrava. O número de cortiços, no centro, junto à área central, era muito grande. Dessa forma, pensando na melhor organização espacial e paisagística do Rio de Janeiro, os casebres foram destruídos, forçando, assim, que esta população migrasse para o subúrbio ou para os morros mais próximos do centro. Ainda, o sanitarista e diretor de Saúde Pública, Oswaldo Cruz, conseguiu estabelecer a vacinação obrigatória contra a varíola. As circunstâncias repressivas e autoritárias da obrigatoriedade da vacinação completadas pela desapropriação dos cortiços e a mudança para outras áreas fez com que fosse organizada uma revolta contra o governo. Em si, a atitude governamental não estava errada, o equívoco foi não ter atuado de forma preventiva e organizada, tanto na mudança da população como na sua conscientização. O resultado do confronto foi a

imposição de avenidas largas, a extinção da epidemia, algumas dezenas de mortos e mais de uma centena de feridos.

O poder verticalizado exercido pelos mecanismos de repressão durante a Revolta da Vacina foi influenciado pelos atores políticos hegemônicos do município. Tal ação é "dependente e alienadora, já que as decisões essenciais concernentes aos processos locais são estranhas ao lugar e obedecem a motivações distantes" (SANTOS, 2003, p. 107).

Nesta época, que abrangeu o final do século XIX e início do século XX, e também ficou conhecida como República Velha (1889-1930), compreendeu governos identificados como "da Espada" e do "Café com Leite"¹⁹. Ambos tinham o seu poder político concentrado nas mãos das elites agrárias centrais do Brasil. Por isso, outros confrontos ocorreram não somente na cidade, mas também no campo. Alguns, inclusive, de cunho messiânico, como a Revolta de Canudos (1893-1897) e, posteriormente, a Guerra do Contestado (1912-1916). Ambas com características religiosas e de conflito no campo.

O conflito de Canudos (1893-1897)

A guerra de Canudos teve início a partir de Antônio Conselheiro, líder messiânico que realizava pregações, questionando o casamento civil e a propriedade de terras no interior da Bahia. Diante da recente proclamação da república e do coronelismo nordestino, Conselheiro migra pelo interior desta região até chegar a uma fazenda abandonada. Lá se instala com outros peregrinos, reunindo através de suas visões e profecias milhares de sem-terras, pequenos proprietários pobres, ex-escravos e outras pessoas perseguidas pela polícia local. Eles praticavam uma horizontalidade representada pela solidariedade mútua, independente das suas origens. Santos (2003) lembra que "a sobrevivência do conjunto, não importa que os diversos agentes tenham interesses diferentes, depende desse exercício da solidariedade, indispensável ao trabalho e que gera a visibilidade do interesse comum" (p. 110).

Portanto, a estrutura de sobrevivência deste grupo era comunitária, sendo repartido tudo entre todos, desde as plantações até a criação de animais. Os excedentes eram comercializados com os povoados próximos. Com relação à cobrança de impostos, a extrema dependência dos coronéis e a exploração, tanto do governo como dos fazendeiros coronéis, inexistiam. Com

¹⁹ A designação "Espada" diz respeito ao fato dos dois primeiros presidentes terem sido militares e "Café com Leite" devido ao fato das elites agrárias de São Paulo (café) e Minas Gerais (leite) terem acordado que haveria um rodízio na presidência. Portanto, em um mandato seria São Paulo, em outro, Minas Gerais.

isso, Canudos foi crescendo, chegando próximo de uma população de 30 mil pessoas, atraídas pela busca de uma sobrevivência mais digna e com menos injustiça social. Tal “sociedade utópica” para a época foi de encontro aos interesses do poder hegemônico regional e local (religiosos e fazendeiros), diminuindo o número de fiéis, assim como contribuindo para o desaparecimento de uma mão de obra barata e fácil de ser explorada. A insatisfação desses provocou a reivindicação ao governo central para dissolver Canudos na tentativa de que as comunidades do campo continuassem subjugadas às autoridades da região que, na maioria das vezes, eram representantes diretos dos latifundiários ou dos políticos urbanos da capital do país. Em 1897, o “sonho” ou a “alucinação” de Canudos é destruído pelas tropas federais, aniquilando aquilo que poderia ter se tornado uma alternativa para os camponeses nordestinos.

O conflito do Contestado (1912-1916)

Outra rebelião interna ocorrida no Brasil e que envolvia o campo foi o da região do Contestado na fronteira entre Santa Catarina e Paraná. Nesta, o governo brasileiro contratou uma empresa estrangeira *Brazil Railway Company* para construir uma estrada de ferro que ligasse São Paulo ao Rio Grande do Sul. Após a conclusão da ferrovia, a empresa, através de uma medida verticalizada do governo, poderia usufruir de uma área equivalente a 15 quilômetros de cada lado da estrada de ferro. Porém, estes espaços já estavam ocupados por posseiros há muitos anos. Para isso, designou a região de conflito como “terras devolutas”, ou seja, são áreas que não poderiam ser incorporadas ao domínio privado. Assim, da mesma forma que a ferrovia trazia modernização para a região também provocava desorganização das famílias que lá habitavam. Para Santos (2006), são vários os vetores que influenciam na modernização: “Eles trazem desordem às regiões onde se instalam, porque a ordem que criam é em seu próprio e exclusivo benefício” (p. 259). Dessa forma, desmantela-se a convivência horizontal que as pessoas estabeleciam e impõem-se um poder verticalizado naquele espaço. Contudo, o grupo pode encontrar alternativas de resistência às decisões externas.

Por isso, diante desta desapropriação iminente, a população de camponeses se revoltou, unindo-se também a milhares de desempregados oriundos da companhia construtora. Associavam-se a estes, também, alguns fazendeiros que estavam perdendo poder e terras junto com os pequenos produtores rurais. Este movimento também teve caráter religioso, sendo o monge José Maria quem iniciou a organização comunitária deste grupo. O movimento recebe a denominação de Contestado por motivo de a região ser um espaço de disputa de litígio entre Santa Catarina e Paraná. Dessa forma, o Exército Brasileiro, em agosto

de 1916, dá por encerrada a guerra quando capturam o último líder que resistia às imposições do governo nacional.

As guerras de Canudos e Contestado foram importantes movimentos sociais que representaram na República alguns dos principais conflitos de luta pela terra em que envolveu diretamente as populações do campo. Tanto no nordeste como no sul do país houve resistências das classes mais inferiorizadas perante o poder político e econômico dominante.

Entre a Monarquia e a República: surge o Cangaço

Neste período (aproximadamente entre 1875 e 1938) de transição entre a monarquia e a república, outro importante movimento que ocorreu no nordeste brasileiro e envolveu as populações do campo foi o cangaço. Entre as figuras que mais se destacaram no imaginário popular temos Lampião e Maria Bonita. Com relação ao papel destes como “mocinhos” ou “vilões”, parte dos pesquisadores divergem sobre a temática, já que para alguns eles deveriam ser considerados assassinos e perturbadores da ordem pública; já para outros, eles seriam “heróis” defensores dos camponeses sertanejos mais oprimidos pelo poder econômico e político das oligarquias coronelistas locais. Contudo, Le Goff (2003) lembra que “a memória coletiva é não somente uma conquista; é, também, um instrumento e um objeto de poder” (p. 470). Portanto, muito dos relatos que são dualistas, quanto ao evento do cangaço no nordeste, tem a ver com a ideologia a que o seu narrador pertence. Já no que se refere à duração do cangaço, em 1938, o bando de Lampião é aniquilado, não havendo mais o ressurgimento do movimento na região.

A Semana de Arte Moderna e Monteiro Lobato

No ano de 1922, um grupo de artistas brasileiros questionou a importação da arte estrangeira que influenciava o país. Os principais intelectuais tinham na arte e cultura francesa os exemplos para a prática da literatura, pintura, escultura e música. Naquele ano, na cidade de São Paulo, criaram a “Semana da Arte Moderna” que tinha por objetivo criticar o estrangeirismo e valorizar a cultura tipicamente brasileira. Entre os principais artistas defensores dessas ideias, estavam Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, entre outros. A iniciativa contribuiu para se lançar novas perspectivas e discussões sobre a cultura brasileira, ampliando o debate, inclusive se o Tupi-guarani não deveria ser a língua oficial do país em vez da portuguesa.

Além dos intelectuais supracitados, havia outros que não participaram diretamente desta semana, mas estavam entre as figuras mais ilustres e críticas do período. Nesta direção seguia Monteiro Lobato, que discordou em alguns pontos do Modernismo, mas não se opôs.

O fato é que, na Semana de Arte Moderna de 1922, a questão nacional, que caracteriza o modernismo brasileiro, ainda não era uma bandeira [...]. Ali, pregava-se principalmente uma ruptura com a arte acadêmica e conservadora, uma inserção do Brasil na ordem moderna, com a absorção de recursos expressivos modernos (ROZOWYKWIAT, 2012, p. 2).

Na realidade, ele era um grande nacionalista que, ao contrário dos modernistas tradicionais preocupados com a teoria ou questões formais sobre modernizar o país, Lobato pensava em um país desenvolvido a partir da economia e associado a campanhas de políticas públicas destinadas à saúde.

Na busca da “eugenia perfeita”, começou pela descaracterização do homem do campo, representado naquele momento pelo Jeca Tatu. Assim, tratou de marginalizar o camponês mestiço estereotipado na figura do caboclo (branco mais índio), contrapondo-se, portanto, a José de Alencar que via neste amalgamento o povo ideal para o Brasil. No livro *Urupês*, em que se encontram a sequência de 13 contos e um artigo, Monteiro Lobato endossa esse personagem como preguiçoso, desinteressado, atrasado, despossuído de técnicas de cultivo e sem ambição. Assim ele se refere ao Jeca Tatu:

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade! [...]. Quando comparece às feiras, todo o mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher [...]. Nada mais. Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço - e nisto vai longe. Começa na morada. [...]. Pura biboca de bosquímano. Móvel, nenhuma. A cama é uma espigada esteira de peri posta sobre o chão batido. Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas para os hóspedes. Três pernas permitem equilíbrio; inútil, portanto, meter a quarta, o que ainda o obrigaria a nivelar o chão. Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam? [...]. Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive. Da terra só quer a mandioca, o milho e a cana (LOBATO, 1994, p. 80-81).

Lobato realiza comparações aos grandes feitos da humanidade ocidental com a falta de esforço de Jeca. Em outros contos, como, por exemplo, a “Velha Praga”, ele comenta o nomadismo da família deste caboclo, migrando de fazenda em fazenda, praticando técnicas rudimentares de limpeza das terras para a sua lavoura, como a coivara.

Contudo, mesmo em um primeiro momento, a literatura de Monteiro Lobato nos remete a um esforço do autor em estereotipar o camponês como atrasado; já em um segundo momento, ele o representa através do personagem "Zé Brasil", que é uma espécie de reabilitação do caipira que ascende economicamente e socialmente através do seu trabalho e dos cuidados com a saúde; e, também, no Sítio do Pica Pau Amarelo, que faz da vida no campo um mundo de experiências regadas pela criatividade e conhecimento ímpar. Monteiro Lobato apresenta, através da sua dinamicidade de pensamento na literatura, um importante ícone de definição de comportamentos da sociedade brasileira para a primeira metade do século XX, que em determinado momento contribuiu para subjugar, em outro enaltecer, o espaço camponês.

A educação nas décadas de 10 e 20 do século XX

No início do século XX, mesmo com a República, o Brasil não possuía uma educação que visasse um ensino destinado às populações mais pobres, seja do campo, seja das periferias urbanas. Os ricos que tinham condições de garantir e dar continuidade aos estudos de seus filhos mantinham professores europeus que lecionavam em casa, alfabetizando as crianças da mesma forma que acabava por influenciá-las pela importação de uma cultura ocidentalizada. Portanto, as crianças pobres do campo e da cidade não eram contempladas com uma educação que poderia transformar as suas vidas.

No caso específico do campo, nas décadas 10 e 20, começa a ocorrer os primeiros fluxos migratórios das áreas rurais com destino às cidades com maior intensidade. Com a evidência deste fenômeno, a classe política e acadêmica começa a se preocupar com o evento, promovendo, assim, uma discussão que procurasse conter este êxodo rural. Entre as alternativas, perceberam na educação um caminho para a fixação do brasileiro no campo com o ensino de técnicas e procedimentos para se ampliar a produção agrícola ou da criação. Esta ação ficou conhecida como “Ruralismo Pedagógico”.

Para tanto, advogou-se uma escola integrada às condições regionais; uma escola com ‘mentalidade agrícola’ [...]. Esse movimento ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, que, de 1920 a 1930, implementou programas de extensão rural e currículos especiais para as escolas rurais, com o objetivo de arrefecer o esvaziamento populacional das zonas rurais e evitar problemas sociais nas cidades (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 112).

Porém, mesmo que esta ideia trouxesse aparentemente consigo uma preocupação com a instalação de escolas para as populações do campo, na sua essência, mantinha uma escola e uma educação “para” e “no” campo, ou seja, a sua organização seguia os parâmetros da escola urbana, bem como faziam da escola rural subordinada à cidade, mesmo sendo ela destinada a manter o cidadão camponês no seu espaço de origem. Trata-se aqui de um imaginário que já vinha sendo preconizado e que ao longo do tempo iria persistir até hoje, relacionando uma educação “para” o campo e a serviço das necessidades do espaço urbano.

A dependência do ciclo cafeeiro

Ainda no final da década de 20 do século XX, o Brasil tem no café o seu maior gerador de divisas, ou seja, assumia o papel de país agroexportador de uma monocultura cultivada nos latifúndios do sudeste brasileiro. Contudo, diante da crise mundial, em especial da quebra da bolsa de valores de *New York* (EUA), somado a uma safra recorde, fez com que os preços das sacas do produto despencassem. Como o café dinamizava a economia interna, desde o sistema de transportes com as ferrovias até a aquisição de tecidos e produtos alimentícios dos pequenos produtores, já que era a cafeicultura que movia o Brasil, toda a população acabou sofrendo com a dependência total deste produto. Porém, esta crise proporcionou no campo político uma busca por uma alternativa que fugisse dos governos centrais identificados como “café com leite”.

Assim, o Brasil chega ao século XX. O poder da classe donatária de grandes extensões de terras continua, pois, no limite, a necessidade da economia continuar ofertante de matéria-prima aos mercados forâneos não muda. A corrente de industrialização que aqui se opera a partir dos anos 1920/30 leva a problemas políticos graves, resolvidos com a luta tenentista e escarmuças entre correntes mais 'liberais', industrializantes, contra correntes mais conservadoras ligadas aos donos da terra (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Por isso, ganham ênfase as propostas de Getúlio Vargas, no final da década de 20, que visava a diminuir o poder dos coronéis do café através do voto secreto em substituição do voto de cabresto em que o fazendeiro dizia em quem os seus agregados ou demais pessoas deveriam votar. Além disso, defendia os direitos trabalhistas e tinha interesse em estimular o desenvolvimento da indústria nacional. Na defesa da industrialização, no ano de 1928, mesmo com um número muito mais reduzido da população vivendo nas cidades e trabalhando nas fábricas, a indústria nacional gerou mais divisas do que a agricultura. Inclusive, a população da cidade passou a reivindicar maior participação nas decisões políticas do país,

representados, principalmente, pelos empresários da indústria e do comércio. Da mesma forma, os trabalhadores das indústrias articularam-se neste período, através da criação do Bloco Operário Camponês (BOC), formado por comunistas que criticavam o poder dos ricos sobre os pobres, da cobrança de impostos, da necessidade do voto secreto e obrigatório. O acirramento entre os trabalhadores do campo e da cidade passaram a se intensificar, muitas vezes não pelos seus anseios, mas pelas elites que os utilizavam como massa de manobra para a sua perpetuação no comando do poder político-econômico. A esse respeito, Kolling, Néry e Molina (1999) confirmam que "a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado, pela ideologia dominante, como fraco e atrasado [...]" (p. 34).

A revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas (1930-1945)

As eleições presidenciais vieram em 1930 e o representante dos cafeicultores, Júlio Prestes, venceu. A oposição, contrariada com a derrota, acusou fraude nas eleições, realizando uma forte campanha para a tomada do poder a força. Assim, o candidato adversário à Presidência, Getúlio Dornelles Vargas, após o assassinato de seu vice por dissidências locais –, mas que gerou grande indignação na população somada ao apoio incondicional do Exército – tomaram o poder antes que o candidato dito eleito assumisse.

No decorrer da década de 30 do século XX, inúmeras foram as tentativas de se constituir uma nova estrutura que fugisse daquela mantida pelas elites agrárias. Assim, a burguesia urbano-industrial com seus mentores tenta alterar o dito “tradicional” pelo dito “moderno”. No centro da consolidação de um Estado-Nação necessário está a capacidade cidadã de participação de sua população. Por isso, ascende um grupo identificado como “Pioneiros da Educação” no Brasil que vislumbrava a erradicação do analfabetismo e a organização de uma política educacional que transformasse o país, oferecendo condições de igualdade a todos para a sua progressão social através da educação.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância anual e mecânica (cursos de caráter técnico) agrupadas em: extração de matérias-primas - agricultura, minas e pesca; elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas (HENRIQUES et al, 2007, p. 11)

Na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, os Pioneiros acompanharam com entusiasmo, apresentando a sua contribuição para o regime político. Contudo, o projeto sonhado pelos Pioneiros, viu-se a enfraquecer quando no final desta década e início da de 40, o ensino é organizado em dois tipos: um para as massas, e outro destinado às elites que deveriam guiar o futuro do país. Nesta perspectiva, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, acreditava que o problema seria resolvido com a preparação intelectual dos futuros líderes oriundos das elites. Já Vargas insistia no ensino primário, buscando arrecadar recursos de todas as formas. No Boletim do Exército Nº 14 do ano de 1943, consta que Vargas determinou que toda a taxa relativa ao selo pago em decorrência das cartas que lhe seriam enviadas por motivo do seu aniversário deveria ser destinada ao Fundo Nacional de Ensino Primário:

Os telegramas passados naquela efeméride não terão, assim, somente um sentido de cordialidade, respeito e admiração, mas ainda, terão o sentido da cooperação popular, num movimento de interesse nacional, qual seja o da Campanha contra o Analfabetismo, por meio da abertura de escolas primárias em todo o território nacional (p. 1016-1017).

Da mesma forma que se pensava em alfabetizar a população, também se tinha a ideia de doutriná-los a fim de seguirem fielmente os ditames do regime estadonovista. Porém, o governo de Vargas não foi somente de 1937-45, mas representou a Era Vargas que compreendeu 15 anos sob a presidência do mesmo. Nesta fase da história brasileira, o campo do latifúndio agroexportador, do trabalhador rural, perde espaço para o urbano, do empresário, da classe média (profissionais liberais e funcionários públicos) e do operário. O sonho de tornar o Brasil um país moderno só se daria através de consolidação de uma indústria forte e independente dos EUA e do Velho Continente. “De fato, as modificações que ocorrem no período de 1930 a 1945 são profundas [...]. A migração campo-cidade acentuou-se e criou um novo protagonista no cenário político: as massas urbanas, que seriam interpeladas com agentes sociais pelo populismo” (OLIVEN, 2000, p. 78).

Neste momento, os contingentes populacionais das áreas urbanas, mesmo não superando os do campo, crescem consideravelmente e, por isso, conseguem se organizar para, na política, defenderem os seus interesses, enfraquecendo as populações do campo quanto à sua cultura. Contudo, durante este período, surgiram diferentes correntes, desde nacionalistas exacerbados, como os integralistas, que eram seguidores do modelo nazifascista de Hitler e

Mussolini até os aliancistas que pregavam a realização de uma reforma agrária para atender a demanda de distribuição de terras para as populações do campo mais carentes e o combate ao latifúndio. Tinham como lema: “Pão, terra e liberdade”. Ambas as correntes foram perseguidas. Principalmente, quando foi instituído o Estado Novo, em 1937. Uma espécie de governo autoritário, carregado de uma ideologia nacionalista, que acreditava na necessidade de integrar o país através de uma educação em que a língua pátria, o culto cívico às tradições e heróis do passado, bem como do combate a qualquer quisto étnico ou grupo que contrariasse estas ideias, fosse o mecanismo necessário para que o país obtivesse uma cultura homogênea. Nessa direção, o governo lança mão da educação como importante elemento nacionalizador, construindo milhares de escolas no interior do país.

INSTALAÇÕES DE ESCOLAS PRIMÁRIAS – A Cruzada Nacional de Educação dirigiu-se ao governo do Estado, solicitando apoio e incentivo para a campanha das ‘5000 Escolas Primárias’ a serem inauguradas no dia 13 de Maio deste ano, em todo o Brasil sob o patrocínio do presidente da República (MADP – Jornal Correio Serrano: 12/03/ 1938, ano XXII, nº 21, p. 3).

Além disso, encaminha para as áreas com maior número de descendentes estrangeiros a instalação de quartéis com o objetivo de nacionalizá-los, construindo, no espaço interno da caserna, escolas regimentais que ensinavam a língua portuguesa e o culto aos heróis nacionais. Para o Estado Novo, tratava-se de uma guerra interna que deveria ser vencida com o “abrasileiramento”, principalmente de teuto, ítalos e nipo-brasileiros para a tão sonhada cristalização da nação brasileira.

Com relação a isso, o nacionalismo exacerbado passa a fazer parte do país. Em um periódico do noroeste sul-riograndense acontece o depoimento anônimo em que o autor comenta sobre a necessidade de os descendentes de estrangeiros falarem a língua portuguesa, cultuarem a nossa história e bandeira, bem como servirem ao exército. Dessa forma, após defender esta tese, ele ameaça dizendo:

Aos brasileiros que, por desgraça, vacilarem na aceitação destas verdades, está reservada a fama triste de Calabar. Acabemos, portanto, com o uso esdrúxulo dos prefixos gentílicos. Nem ítalos, nem teutos, nem nipos. No Brasil só há brasileiros ou estrangeiros (Do “Jornal do Estado” (MADP – Jornal Correio Serrano: 28/01/1942, ano XXVI; nº 8, p. 1).

No Rio Grande do Sul, as autoridades políticas organizavam, nos finais de semana, uma recepção àqueles que ficaram identificados como “coloninhos”. Tratava-se de filhos de pequenos agricultores, descendentes dos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) que eram

encaminhados para as famílias de políticos urbanos mais abastados da sociedade sul-riograndense da capital Porto Alegre.

Vamos receber agora em Porto Alegre os seus descendentes-netos e bisnetos daqueles velhos colonos-brasileiros como nós, - por certo também, orgulhosos de terem nascido nesse pedaço maravilhoso da Pátria, que é o Rio Grande. Mas não são eles tão felizes como nós. Aquela velha política de liberdade em relação aos seus costumes e à sua língua, que se justifica na época para com os ascendentes, prosseguiu sem razão em face dos descendentes, que, brasileiros de fato, e de direito, permaneceram em grande parte separados de nós pelo idioma e pelos hábitos. Nenhuma culpa lhes cabe nesse fato, mas compete a nós remediar o que está errado, trazendo-os, como eles próprios desejam, de alma inteira, de espírito e de coração, para o nosso meio. Daí a campanha de nacionalização de que faz parte a vinda desses nossos irmãozinhos à Capital do Estado, na Semana da nossa festa máxima (FARIAS, 1941, p. 12-14).

As famílias bem sucedidas financeiramente e completamente identificadas com a ideologia estadonovista, em sua maioria de origem lusa, tentavam incutir nas mentes e corações infanto-juvenis dos filhos dos pequenos agricultores a necessidade de devoção e amor à pátria brasileira. Acreditavam que quando retornavam para as suas casas, nas comunidades rurais distantes da capital, poderiam ser irradiadores de um sentimento que acabaria contaminando os demais membros do núcleo familiar.

Na área econômica, a Era Vargas conseguiu reestruturar a cafeicultura, proibindo a plantação de novas mudas e queimando milhões de sacas de café. Além disso, buscou diversificar a plantação, incentivando o cultivo de óleos vegetais e de frutas tropicais, somadas também às já existentes como cana-de-açúcar e algodão. Porém, a grande transformação ocorreu no setor secundário, através da indústria. Neste período, diante do posicionamento do Brasil quanto à segunda guerra mundial (Aliados ou Eixo), o governo conseguiu barganhar com os EUA o financiamento necessário para a instalação da indústria de base no país, ou seja, aquela que forneceria a transformação da matéria-prima fundamental para todas as demais indústrias do país. Criou-se uma política industrial procurando diminuir as importações em detrimento da produção nacional. Para isso, o governo interviu na economia, criando também indústrias estatais para a exploração mineral e siderúrgica: Companhia Vale do Rio Doce e Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Para completar a mão de obra da indústria de São Paulo e Rio de Janeiro, inicia-se uma emigração de camponeses oriundos do sertão e agreste nordestino em direção às cidades do sudeste. Embora a população urbana e industrial fosse constituída, muitas vezes, como massa de manobra, também adquiriu certa consciência de luta trabalhista através dos imigrantes estrangeiros. Diante disso, Vargas promoveu o populismo, criando leis que garantissem

direitos ao trabalhador; ele foi uma espécie de mediador que mantinha os trabalhadores satisfeitos através dos sindicatos da mesma forma que atendia os empresários inibindo greves e mantendo a ordem pública.

Com o desfecho da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) e seu encerramento com a derrota dos países do Eixo que se caracterizavam como governos ditatoriais, não haveria motivo para Getúlio Vargas se manter no poder, inclusive, ele havia enviado tropas brasileiras para lutar em nome da democracia na Itália. Dessa forma, contraditoriamente, um presidente autoritário defende uma democracia. Com isso, ele é deposto. Embora tenha retornado nas próximas eleições como senador e, depois, eleito democraticamente presidente do Brasil.

Entre 1946 e 1964 com Dutra, Vargas, Kubitschek, Quadros e Jango, um período de intensa disputa política

Neste interstício de aproximadamente 18 anos, o Brasil tem, em 1946, um presidente que foi ministro da Guerra da Era Vargas: General Eurico Gaspar Dutra, que passou a conviver na política do Rio de Janeiro - capital do país - com uma disputa entre aqueles que defendiam o nacionalismo, e que a indústria e as riquezas naturais fossem exploradas por empresas estatais e por empresários brasileiros ou os entreguistas, que representavam interesses estrangeiros para a apropriação de recursos minerais e energéticos, bem como uma defesa da importação de produtos manufaturados através da diminuição das taxas referentes a compras no exterior.

A problemática do nacional versus estrangeiro e a do Estado federativo versus Estado unitário tem sido uma constante na vida política do Brasil. Assim, no pós-guerra, mais especificamente no período de 1946 a 1964, a questão nacional é retomada com intensos debates [...]. Nessa época, uma das acusações que pairavam em relação a nossos intelectuais era a de que eles seriam colonizados e que contribuíam para criar uma cultura alienada, resultado de nossa situação de dependência (OLIVEN, 2000, p. 78-79).

Com a chegada ao poder novamente de Getúlio em 1951, o nacionalismo se manteve em alta. Jazidas minerais localizadas no território nacional, como o petróleo, se tornaram um bem que só poderia ser explorada pelo país através da empresa estatal recém-criada, a Petrobrás.

Em 1954, Vargas se suicida justificando-se através do isolamento e da pressão política. O seu vice completa o mandato e, em 1956, chega ao poder Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Nesta fase da história, no Brasil, começa a acontecer uma profunda transformação quanto à ocupação do território. O êxodo rural se intensifica diante da aplicabilidade de um Plano de Metas que visava fazer o Brasil se desenvolver “50 anos em cinco”. Tratava-se de um ambicioso projeto de modernização do país que compreendia a construção de estradas e hidrelétricas, estímulo para o aumento da produção de petróleo, incentivos para a instalação da indústria automobilística e a mudança do capital do país no Rio de Janeiro para o cerrado, com a construção de Brasília. Tais projetos, distribuídos pelo país inteiro, fizeram com que milhares de camponeses migrassem para junto dessas obras em busca de emprego. Contudo, da mesma forma que o país investia em infraestrutura para a modernização do seu parque industrial, ele acabava por se endividar ainda mais junto aos bancos e países mais desenvolvidos. Além disso, também terminava incorporando um modelo econômico-cultural de cunho estrangeiro e alienígena. Referimo-nos que não era uma iniciativa com alternativas debatidas na sociedade e inovadoras, mas um mero plágio que todo país, que sonhava se aproximar das grandes potências da época, realizava. Assim, da mesma forma que se parecia modernizar o Brasil, também o desnacionalizava com a entrada de capital e empresas estrangeiras no país. Tais empresas atraíram não mais milhares, mas milhões de brasileiros para os grandes centros urbanos, representando, assim, a transferência da reserva de mão de obra humana do campo para as cidades.

A população urbana em 1960 já representava 45% do total brasileiro. Aqui se dá continuidade e com muito mais afinco ao processo de marginalização do trabalhador do campo em prol da valorização do trabalhador urbano e operário das fábricas. Porém, tal processo migratório não se dava de modo organizado, tanto que boa parte dos camponeses quando chegavam à cidade acabavam por encontrar não só a pobreza já “reconhecida”, mas a miséria “desconhecida”.

A partir do final da Segunda Grande Guerra, o capitalismo se torna, cada vez mais, mundializado, e a exigência de colocar o Brasil na sua órbita de influência choca-se com as forças sociais não hegemônicas, que queriam um projeto que construísse uma sociedade mais plural e democrática (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Neste período da história, mais precisamente entre 1955 e 1961, intensificaram-se os movimentos do campo conhecidos como “Ligas Camponesas”. Tratava-se de associações de camponeses que se uniam para, além de garantir os direitos trabalhistas do campo, o escoamento e a venda da produção excedente como também assistência jurídica e médica. Embora houvesse indícios anteriores destas ligas entre 1945 e 1947, sendo organizadas pelo

Partido Comunista do Brasil (PCB), elas têm sua fundação de fato a partir de 1955. A região em que elas se organizam inicialmente foi o nordeste, reduto em que o latifúndio e a exploração da população eram constantes e agravadas pelos longos períodos de seca no sertão. Importante frisar que este tipo de movimento defendia a reforma agrária através da desapropriação do latifúndio improdutivo e, conseqüentemente, a sua distribuição para aqueles que não tinham onde produzir alimentos. Acabou causando temeridade entre as elites, reforçando, assim, o batismo de seu nome por “Ligas” no intuito de associá-las conscientemente ao comunismo que, para os militares, o “alto clero” e os empresários representavam uma ameaça à ordem pública e ao capitalismo vigente no país.

No início da década de 60 as Ligas já possuíam núcleos em 10 estados do país. Contudo, em 1964, com a ascensão dos militares ao poder, as Ligas foram desestruturadas com a prisão de seus principais líderes. Tais associações foram muito importantes para a organização dos trabalhadores camponeses, pois diante da dificuldade ou do impedimento do funcionamento dos sindicatos, estes foram uma das alternativas encontradas pelos povos do campo para defender-se de uma sociedade injusta e que promovia a desigualdade social. Arroyo (1999) refere que

Ao longo da história, a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo. A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos (p. 28-29).

Naquele momento, as Ligas foram desestruturadas, mas quando o país passa pelo período de redemocratização chegando, então, a 1985, elas foram uma importante referência para os novos movimentos ligados ao campo que estavam surgindo. Na Presidência da República, após Juscelino, foi eleito Jânio Quadros que, em 1961, assumiu o poder. Porém, não permaneceu muito tempo na presidência por perder apoio político do seu partido e, com isso, renunciou, abrindo mão para o seu vice, João Goulart, também conhecido como Jango. Este, como era considerado um continuador do Getulismo, logo causou a repulsa de vários partidos adversários dentro do Congresso Nacional. Embora tenha causado preocupação por parte de deputados e empresários, através de contornos políticos, tomou posse, tentando implementar um programa de desenvolvimento econômico e social. O plano seria desenvolvido ao longo de três anos, buscando reduzir a dívida externa, baixar a inflação, mas com crescimento econômico, assumir refinarias particulares de petróleo e desapropriar latifúndios improdutivos para atender políticas sociais.

A resistência e a desconfiança das camadas sociais mais tradicionais e abastadas do país eram grandes, pois acreditavam que Jango poderia tentar implementar o socialismo no Brasil, já que na esfera internacional, o planeta estava dividido em dois blocos ideológicos: capitalismo e socialismo. Neste sentido, as Ligas Camponesas denunciavam o trabalho de servidão que os agricultores se encontravam. Inclusive, quando conseguiam escapar desta realidade, mergulhavam nas favelas das grandes cidades, sobrevivendo com a ausência da escola, do trabalho, da cultura, do tratamento médico.

Em meio à instabilidade política e procurando atender os anseios dos movimentos sociais e de base, Jango anuncia à sociedade, durante um comício no Rio de Janeiro, um conjunto de quatro reformas: tributária, eleitoral, educacional e agrária. A educacional tinha como objetivo matricular todas as crianças, alfabetizar jovens e adultos e construir mais escolas; já na reforma agrária, o agricultor deveria permanecer no seu local de origem com livre acesso à propriedade, havendo qualidade de vida e de trabalho.

Ainda que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) tenha sido criada na década de 40, com Getúlio, a mesma tinha sido exclusivo aos trabalhadores urbanos. Assim, em 1964, ela passou também a abranger os trabalhadores do campo, fato este que possibilitou a transformação de muitas Ligas em Sindicatos Rurais. Tal projeto promoveu a reação das elites que articularam protestos contra o governo. Inclusive, um dos motivos dos trabalhadores do campo terem sido apenas atendidos após 20 anos, deve-se à resistência política dos fazendeiros que tentavam assegurar os seus direitos de exploração da terra e do ser humano em detrimento da miséria generalizada de muitos de seus agregados. “O modelo de desenvolvimento econômico implementado pelo presidente Goulart, herdeiro do auge do processo de substituição de importações, esgotara-se para os interesses de acumulação do capital” (SANFELICE, 2010, p. 318). Diante deste agravamento, com as elites e com o apoio do Exército, em 1964, eclode uma revolução militar que destitui o presidente e empossa um general que passa a manter uma postura autoritária e repressiva em seu governo.

A Ditadura Militar (1964-1985)

Esta ditadura que tem início em 1964 perpetua-se até 1985. Neste período, os militares atuaram de forma autoritária favorecendo algumas camadas da sociedade como, por exemplo, os empresários estrangeiros, os empresários nacionais e a classe média representada por uma parte na burocracia técnica estatal militar e civil. Grandes obras foram instituídas no país. Os setores mais beneficiados foram os de comunicações, energia e transporte. Neste período se iniciou a construção da ponte Rio-Niterói, da transamazônica e da hidrelétrica de Itaipu. Por

isso, o endividamento brasileiro só aumentou com a aquisição de crédito estrangeiro para a idealização dessa política dita modernizadora, mas que na realidade promoveu a sangria de uma boa parte da sociedade nacional.

Com relação à questão fundiária, os grandes proprietários de terras aumentaram a concentração de suas áreas neste período, obtendo praticamente 50% de toda terra agriculturável do país. Outro problema encontrado no campo é que, justamente, este latifúndio se manteve preso às suas raízes seguindo o modelo agroexportador e de monocultura, ou seja, não estava vinculada à produção interna de alimentos. Neste sentido, os militares acabaram por acirrar ainda mais os conflitos no campo e produzir uma desigualdade que persiste como herança até os dias atuais.

Com isto, as décadas de 1960 a 1980 são aquelas da consolidação do capitalismo no campo brasileiro, mas, ‘sui generis’, ‘sem arranhar o poder do dono de grandes extensões de terra’. Incrementa-se no país aquilo que [...] denominam de ‘modernização conservadora’ do campo brasileiro. O país atrela-se aos circuitos do capitalismo mundial a partir da cópia de modelos de produção importados do primeiro mundo [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Os novos modelos absorvidos pelo campo, em especial, importados dos EUA e da Europa, aumentaram a produtividade agropastoril, fato este que os tornou parte do fenômeno que ficou conhecido como “Revolução Verde”. Com o emprego dos tratores e implementos agrícolas, a mão de obra torna-se “descartável”, forçando um contingente de milhões de pessoas a migrar para as periferias das grandes cidades. Além disso, aqueles camponeses que permaneceram no campo não tiveram acesso a toda essa evolução técnica-científica-informacional, pois apenas os latifúndios poderiam usufruir de tais recursos inovadores.

Outro fenômeno oriundo das décadas de 60 e 70 foi a alta taxa de natalidade das famílias das pequenas propriedades rurais espalhadas pelo país. Com a ideia da necessidade de se ter mão de obra para trabalhar na área de terra, bem como desconhecer os métodos anticonceptivos ou não realizá-los por motivos religiosos, muitos desses obtinham uma alta taxa de fecundidade, possuindo um pequeno espaço de terra que foi sendo fragmentado entre os filhos de sexo masculino, mais velhos, cabendo aos mais novos e às mulheres migrarem para as áreas urbanas, trabalharem nas fazendas como peão ou ingressarem nos movimentos sociais ligados ao campo, como o MST, já na década de 80.

Na educação, o governo militar tentou diminuir o analfabetismo dos jovens e adultos com a implantação, na década de 70, do Mobral²⁰ (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O curso duraria nove meses. Entretanto, não conseguiu cumprir a sua tarefa diante do imenso território que deveria ser coberto pelo projeto, como também foi muito criticado por não contemplar a construção de uma educação para a cidadania. Os seus fundamentos são oriundos do método Paulo Freire, que tinha na palavra geradora a base para a aquisição da escrita e da leitura, com respeito ao contexto do aluno. Contudo a instituição responsável pela implementação optou por concentrar as palavras geradoras naquelas definidas por um corpo técnico do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, as palavras escolhidas eram iguais para todas as regiões do Brasil, não respeitando as peculiaridades identitárias de cada comunidade, seja ela urbana ou rural.

Em 1985, os militares deixam o poder, depois de 21 anos. O saldo foi um país endividado, inflação alta, baixos índices de desenvolvimento social, entre outros prejuízos. Esta herança veio repercutir na economia, que acabou por influenciar negativamente na qualidade de vida da população, tanto do campo como da cidade.

A redemocratização do país: de Sarney à Dilma

Com relação à educação nesta fase de transição de uma Ditadura para a Democratização, em meados da década de 80, o Mobral foi substituído pelo projeto Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) que, em 1990, foi desativado. É também durante esta década que se dá os primeiros passos para a construção de uma educação popular do campo como estratégia para inserir os camponeses no processo de redemocratização e também de participar no processo de valorização sociocultural das populações do campo.

O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). (HENRIQUES et al, 2007, p. 11-12).

²⁰O MOBREAL era uma modalidade de educação em que os militares consideravam empregar o método Paulo Freire, porém, procurando desassociá-lo da ideologia. Contudo, seria uma espécie de contradição, pois o “método Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligada à ideia de tomada de consciência política a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda, que atingiu duramente justamente os participantes do MOBREAL” (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 114).

No ano de 1984, no Paraná, funda-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Embora já existissem organizações locais e regionais que tinham por objetivo a reforma agrária desde o final da década de 70, como também das próprias Ligas Camponesas de 60, este grupo, com apoio de camponeses, da igreja e de intelectuais gestaram uma organização nacional que foi se estendendo pelos 24 estados da federação existentes e reconhecidos legalmente naquele período. A legitimidade do movimento se deu em meio à redemocratização do Brasil, passando a participar ativamente através de invasões ou fechamento de estradas junto a latifúndios considerados improdutivos, requisitando a distribuição social e igualitária das terras. Neste sentido, através das pressões junto à sociedade, conseguiram, na Constituição de 1988, instituir o artigo 184 para a legitimação do processo de reforma agrária.

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei (BRASIL, 1988, s/p.).

Ainda durante o governo José Sarney (1985-1989), o MST participou intensamente com invasões a fazendas. A imagem deste grupo ficou abalada por muito tempo no julgamento da opinião pública por motivo da imprensa nacional atribuir a ela um estigma de baderneiros, bandidos e desocupados que usavam da violência para tomar à força as grandes propriedades pertencentes às pessoas consideradas de bem.

No governo neoliberal de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e seu sucessor Itamar Franco (1992-1994) que assumiu a presidência diante da renúncia por motivo de um *impeachment* contra o primeiro, o MST participou intensamente das manifestações para a sua saída diante da crise econômica e moral do país. Então, o vice, em meio a uma inflação incontrolável, coloca como ministro da fazenda o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, também denominado FHC. Este consegue controlar a economia através do Plano Real, dando-lhe a propaganda necessária para candidatar-se, posteriormente, à presidência e vencer, permanecendo no poder no período de 1995 a 2002.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTI, 2003, p. 97).

O presidente FHC, optando pelo neoliberalismo, realiza a abertura de mercado para as indústrias estrangeiras, venda de estatais e, portanto, a inserção do Brasil no mundo globalizado. Observou-se uma desregulamentação do mercado com a passagem para a iniciativa privada de serviços antes de responsabilidade do Estado. Tais medidas contribuíram para que houvesse um continuado controle da inflação, mas ao custo do prejuízo da perda de milhares de indústrias que quebraram por não conseguirem concorrer com o mercado internacional. Um exemplo clássico disso foram as cidades altamente especializadas na produção de um determinado artigo manufaturado. No discurso oficial do governo, o Brasil precisava se modernizar e, para que isso acontecesse, ele deveria se inserir no mundo globalizado. No início, houve uma certa euforia por parte da sociedade, reconduzindo o presidente ao poder. No final do segundo mandato, o país se encontrava com uma dívida externa alta, salários com baixo poder aquisitivo e desemprego aumentando. Também no campo alegou-se que houve mudanças, pois tinham ocorrido desapropriações e regularizações fundiárias neste período. Contudo, Fernandes (2012) realiza uma crítica sobre esta autopropaganda do governo FHC quanto ao fato de dizerem que realizaram a maior Reforma Agrária do mundo, pois se percebe que boa parte das terras que foram redistribuídas, já estavam ocupadas por posseiros que passaram a ser assentados ou grileiros que ocupavam terras públicas e não pertencentes ao latifúndio. Para complementar, segundo este mesmo autor, a concentração de terras continuava sendo muito alta no Brasil.

Na área da educação, o período foi marcado pela adaptação novamente aos modelos exigidos pelas instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Em 1996, elaboram-se as Leis e Diretrizes Básicas da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96). No seu artigo 28, reconhece-se a existência de uma educação rural e da necessidade de se respeitar as peculiaridades de cada comunidade. Contudo, ela ficou muito mais atrelada às questões de funcionamento do que de direitos. Além de se referirem a uma educação rural e não do campo. Por isso, tem-se, nesse documento, a inspiração necessária como também legal de se constatar como este tipo de educação precisava de uma atenção especial e um aprofundamento, buscando-se a garantia de uma educação básica, de qualidade e com enfoque no modo de ser e viver dos camponeses brasileiros.

Com a organização dos movimentos de base apoiados por uma parcela de intelectuais que se identificavam com a Reforma Agrária e, por sua vez, com uma educação que não fosse rural, por ser uma extensão da escola urbana sob as populações infanto-juvenis que residiam

nas áreas agropastoris dos municípios, criou-se, então, uma proposta pela defesa da educação do campo retroalimentada pelos movimentos sociais interessados.

Em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (HENRIQUES et al, 2007, p. 12).

No ano de 2004 foi incluída na estrutura do MEC uma Coordenação Geral para a Educação do Campo. Neste momento, é oficializada a conquista dos movimentos sociais que passam a ter um espaço público de referência e discussão sobre as especificidades de uma educação que se torna muito mais complexa quando levado em consideração o tamanho do território e o seu histórico de latifúndio agroexportador.

Os eventos articulados pela CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB com a criação da primeira Conferência “uma educação básica do campo”, em 1998, representou a união de forças dispostas em diferentes âmbitos, a nível global e nacional, para se pensar o campo. A participação popular do MST como veículo de divulgação do que acontecia no campo e a Universidade como articuladora teórica, proporcionaram a revelação do que acontecia no campo e do que seria possível fazer para transformar, para melhor, a vida de milhões de brasileiros. Para auxiliar na memória desta iniciativa, os organizadores criaram uma coleção de cadernos que teria “como finalidade alimentar a reflexão, motivar a mobilização das bases e favorecer o intercâmbio de experiências [...]. O espaço, portanto, está criado para a divulgação de pesquisas, experiências e estudos sobre educação básica do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 5).

No mesmo ano, por motivo do envolvimento dos vários setores da sociedade em busca da uma Educação Básica do Campo, institui-se o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que ficou sob a responsabilidade de um Ministério Extraordinário, sendo em 2001 transferido para o Incra. Mais tarde, este deixa de ser um Programa e passa a ser uma Política Pública Educacional, tendo por objetivo a democratização do conhecimento no campo. Por isso,

Por meio do Pronera, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação

(especialização e mestrado). O Programa também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais - multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (INCRA, 2017).

Os resultados negativos na política e na economia do segundo mandato de FHC (1999-2002) fizeram com que não se conseguisse eleger seu sucessor. A oposição ganha força e ascende à presidência do país Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), considerado de esquerda. No seu governo, mantêm o Plano Real, continuando, assim, a controlar a inflação. Tal atitude permitiu estabilidade política e uma reserva de divisas que foram investidas na área da inclusão social: educação, saúde e habitação. A valorização do salário mínimo autorizou que as famílias consumissem mais e, com isso, dinamizasse a rede, possibilitando que as indústrias e o campo produzissem mais para o mercado interno. A geração de empregos ampliou-se, tornando a mão de obra mais valorizada. Além disso, os programas sociais como o Bolsa Família, a ampliação do crédito para os microempreendedores e produtores da agricultura familiar possibilitaram a diminuição da pobreza no país.

Na área da Reforma Agrária, os movimentos sociais esperavam que houvesse um enfrentamento com o capitalismo, criando novas alternativas de produção agrícola. Porém não foi o que aconteceu. Manteve-se a perspectiva do agronegócio como o centro de modernização e desenvolvimento do campo. Inclusive, Fernandes (2012) afirma que

Enquanto o governo Fernando Henrique não dialogava porque discordava da perspectiva revolucionária, o governo Lula dialogava, mas praticava a perspectiva capitalista, ou seja, em ambos os governos não estava em discussão a perspectiva de enfrentamento ao capitalismo. A ordem foi não tocar no território do agronegócio, porque este é o modelo de desenvolvimento da agricultura do Brasil (p. 13).

Diante do seu alto grau de popularidade (no final do mandato, superior a 80%), muitos economistas, como também opositores e apoiadores, disseram que Lula deixou de realizar reformas importantes como a Previdência, a Política, a Tributária e, também, a Agrária. Porém, o investimento na renda e em educação aproximou-lhe muito daquele populismo apresentado após a República Velha, representado na figura mítica de “pai dos pobres”, como o foi Getúlio Vargas.

A Reforma Agrária, através da desapropriação de latifúndios improdutivos no país, motivada pelas demandas das populações do campo, não foi representativa nos governos FHC e Lula. Por isso, faz-se sugerir, como já é constatado pelo Incra e, também, segundo Fernandes (2012), que o maior número de áreas para assentamento se encontra no Norte, mas

que o maior número de famílias com demandas por terras estão distribuídas no Nordeste e no Centro-sul. Justamente na região Norte se localizam as áreas do governo que acabam por não oferecer conflitos ou desconfortos políticos com as elites agrárias locais.

Na educação, o governo Lula ampliou consideravelmente a rede federal de escolas técnicas e de universidades. Foram construídos 214 campi dos Institutos Federais e 126 campi de Universidades (SIMEC-MEC). O projeto inicial atendeu as demandas das cidades maiores e, posteriormente, seguiu rumo à interiorização do país, tentando adequar este tipo de educação aos arranjos produtivos locais. Na escolha das prioridades de cursos, a comunidade participava através de audiências públicas, optando por aquelas profissões que estavam de acordo com as demandas locais e regionais. Assim, muitos cursos ligados à área das Ciências Agrárias foram solicitados e implantados nos campi com o apoio dos movimentos sociais que participaram ativamente do processo de escolha. Entre os cursos oferecidos estavam os técnicos: integrado ao Ensino Médio, concomitante e subsequente; o PROEJA-FIC; cursos superiores tecnológicos e especializações presenciais ou à distância.

Com relação à educação do campo e por pressão e articulação dos grupos organizados, conseguiu-se manter (projetos do final da década de 90 e início do século XXI) e agregar propostas, como, de fato, a colocação em prática destas iniciativas. Entre elas, podemos destacar:

[a continuação e aperfeiçoamento do PRONERA]; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo Resolução CNE/CEB N° 1/2002; A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares Resolução CNE/CEB N° 2/2008; a criação dos Observatórios de Educação do Campo; e o Decreto Presidencial de Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010 (SOUZA, 2013, p. 20).

Portanto, o governo Lula não realizou a tão sonhada reforma agrária dos movimentos sociais. Porém, foi neste período que se institucionalizou, de fato, a educação do campo no interior do MEC. A partir deste espaço, discutiu-se, além de educação, a realidade do campo e, por isso, estabeleceu-se também que a população do campo não é apenas agricultores oriundos de assentamentos, mas todos aqueles que habitam o campo e dele sobrevivem: sem-terra, pequenos agricultores, pescadores, indígenas, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais que, segundo Beltrame; Cardoso; Nawroski (2011) contempla, assim, “a enorme diversidade que se encontra no meio rural [...]” (p. 117).

Na passagem de governo, Lula com sua alta popularidade, consegue eleger a sua sucessora Dilma Rousseff (2011-2016). O seu governo foi marcado pelo compromisso de dar

continuidade ao governo do seu antecessor. Por isso, mantém as obras do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), preserva a valorização do salário mínimo e tem no agronegócio um dos sustentáculos do PIB positivo nos seus primeiros anos de governo. Fato esse que não acontece nos anos seguintes, incorporando déficits consideráveis que quase impossibilitaram a sua reeleição. Com relação à educação, entre 2011 e 2016 são instalados mais 274 campi dos Institutos Federais em todas as unidades da federação. Já no que se refere à educação do campo, percebe-se, através de um estudo recente elaborado a partir da construção de um Estado da Arte sobre a produção acadêmica relacionada à educação do campo durante 2012 e 2016, que houve grandes transformações. Embora não tenha sido verificado que tais trabalhos tenham alterado significativamente a educação do campo, sabe-se que existe uma parcela da intelectualidade brasileira preocupada com esse tipo de educação. Entre as pesquisas nos PPG(s) em Educação, encontramos análises de políticas educacionais de muitos municípios que nuclearam suas escolas do campo, diminuindo, assim, o número de estabelecimentos; criação e formação de cursos específicos para docentes que atuam junto às populações do campo; a maioria das pesquisas da Academia é desenvolvida em Assentamentos e não em comunidades camponesas tradicionais; a concentração de assentamentos por estado não correspondem à necessidade do número de famílias que vivem em outras regiões²¹.

Contudo, da mesma forma que há certa crítica em relação à reforma agrária, também se defende que a educação do campo recebeu reconhecimento junto ao governo a partir de 2010, quando se instituiu o PRONERA como uma Política de Estado destinada ao aperfeiçoamento educacional da população do campo.

Considerações Finais

A organização econômica e política do Brasil, quando se olha para o seu passado, apresenta uma cultura que orientou a sociedade para a manutenção e perpetuação do poder das elites agrárias e urbanocêntricas a serviço dos grupos hegemônicos internacionais. Contudo, isso não significa que os demais atores estiveram inertes ou simplesmente aceitaram passivamente os ditames destes indivíduos.

²¹ Isto é, o maior número de famílias que precisam de terras concentra-se no nordeste, porém, a maior distribuição de terras ocorre na região norte. Tal evento pode ser atribuído pelo fato das terras utilizadas para a reforma agrária não serem oriundas dos latifúndios improdutivos. Por isso, evitou-se o embate com a bancada ruralista como também o enfrentamento jurídico com seus proprietários, mas de propriedades pertencentes ao governo.

As revoltas internas do país, passando por Canudos, Contestado e Vacina, demonstram, tanto no campo como na cidade, que houve movimentos e lutas por alternativas. As grandes guerras mundiais também provocaram transformações no Brasil, que perpassou por crises e estímulos ao desenvolvimento, seja no campo, seja na cidade. As Ligas Camponesas, na segunda metade do século XX, representaram um modelo de organização dos povos do campo, proporcionando a garantia de direitos e a defesa daqueles que até o momento viam-se despojados de garantias. Contudo, novamente diante dos ditames dos grupos hegemônicos internacionais, o Brasil sofre um golpe de Estado e os militares tomam o poder.

A manutenção do poder junto às elites agrárias e, principalmente, a conquista da burguesia urbana-industrial acirra a problemática do campo, em especial, das comunidades camponesas. O êxodo rural que esteve presente em todo o séc. XX, na década de 70, consolida-se com a concentração populacional brasileira, localizando-se nas áreas urbanas. Porém, já na década de 80, através do ressurgimento dos movimentos sociais e do período de redemocratização do país, o Brasil passa por transformações no campo político. Graves problemas econômicos continuavam a tornar a vida mais penosa dos trabalhadores rurais e urbanos.

Na década de 90, o país conhece o neoliberalismo, produto da globalização, e passa a sofrer o desmonte da indústria nacional. Na tentativa de se regular a economia, lança-se uma nova moeda e indexadores que propiciaram uma melhoria na qualidade de vida da população que adentraram no século XXI esperançosos de que o Brasil tinha, enfim, encontrado o seu rumo com destino ao “país-continente do futuro”. Contudo, em meio a escândalos políticos de corrupção nos últimos governos e endividamento da máquina pública, o país retrocede. O que era intensa euforia, transforma-se em desilusão.

Na memória coletiva e histórica do Brasil República, a educação aparece como preocupação de alguns governos, bem como também se transformou em um importante mecanismo de doutrinação e abitolamento do público infante-juvenil e adulto. No que concerne à educação do campo, percebe-se o quão recente e dinâmico este conceito é através da iniciativa dos movimentos sociais. Além de se tornar muito importante para o desenvolvimento econômico e sociocultural das comunidades que vivem nas áreas agrícolas do país. Com isso, concordamos com Le Goff (2003) quando diz que: “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (p. 471). Nesse sentido, pretendemos com este artigo apresentar, com suas limitações de tempo e espaço, um Brasil, uma sociedade e uma educação (do campo) quanto ao viés político e econômico que, de certa forma, faz-se indissociavelmente parte da nossa vivência

sociocultural. Assim, tenta-se demonstrar que cada lugar no país possui suas especificidades e seus diferentes tempos convivendo em um mesmo espaço. Diante desta realidade, concordamos que deve haver a construção de uma educação do campo que venha a suprir, principalmente, as necessidades autóctones de cada comunidade.

Precisamos estender nosso olhar para o passado, interpretá-lo com a experiência do presente e (re)construir a perspectiva histórica em bases sólidas, distantes de autoritarismos e de influências alienígenas. Mas, especialmente, construí-la em uma base de respeito às diferentes identidades, a fim de discutir horizontalmente as alternativas para uma educação de qualidade no campo, como também nos faz sugerir uma educação urbana com respeito e admiração a todos aqueles que são responsáveis pela segurança alimentar do Brasil.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CARDOSO, Terezinha Maria; NAWROSKI, Alcione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 7.352: **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: set/2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: set/2017.

_____. SIMEC. **Painel de Controle do MEC**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>> Acesso em: set/2017.

Censo Agropecuário 2006. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação: segunda apuração. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf> Acesso em: ago/2017.

Museu Antropológico Diretor Pestana – MADP. **Coletânea do Jornal Correio Serrano**. Ijuí-RS: 1937-1945.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. Ed. São Paulo: Globo, 2012.

FARIAS, Oswaldo Cordeiro de. **A campanha de nacionalização no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1941.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTI, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: A subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: ago/2017.

GERTZ, René Ernani. **O perigo alemão**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HISTÓRIA DAS LIGAS CAMPONESAS. Disponível em:

<http://www.ligascamponesas.org.br/?page_id=99> Acesso em: ago/2017.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; DELAMORA, Adelaide. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECAD, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> Acesso em: set/2017.

INCRA. **PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera> Acesso em: set/2017.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José (Ir); MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999. v. 1

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro. **Urupês**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <http://docs10.minhateca.com.br/511579302,BR,0,0,Monteiro-Lobato---Urup%C3%AAAs.pdf> Acesso em: set/ 2017.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Contemporâneo**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Educação do campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgen Habermas e Paulo Freire. p. 59-80. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEN, Ruben George. Nação e Região na identidade brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (Org.). **Região e Nação na América Latina**. Brasília/São Paulo: UnB/ Imprensa Oficial do Estado, 2000.

ROZOWYKWIAT, Joana. **Monteiro Lobato, um moderno anti-modernista?**, 2012. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=175426> Acesso em: set/2017.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do Regime Militar. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Secretaria da 3ª Região Militar (Porto Alegre-RS): **Boletim do Exército (BE)/ 1937-1941/ 1943-1945**.

SOUZA, Rubneuz Leandro de. Educação do Campo: Análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Revista Tamoios: Revista de Geografia da UERJ**. São Gonçalo-RJ, ano 09, n. 2, p.5-28, jul/dez. 2013.

“Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual”.

Edgar Jorge Kolling; Ir. Nery e Mônica Castagna Molina

4. PNE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA TRIÁDE EM CONSTRUÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo verificar no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) a presença da educação do campo nas metas e estratégias nas diferentes etapas da Educação Básica, do Ensino Superior e *Stricto Sensu*. Para isso, realiza-se uma pesquisa com delineamento bibliográfico e documental. O método é o dialético, empregado na interpretação de documentos como o PNE, Parecer ou Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. No embasamento teórico, utilizaram-se autores como: Bobbio (1992), Kolling; Néry; Molina (1999), Rua (2009), Santos (2012), entre outros. Os conceitos de educação do campo e de políticas públicas, com suas fases de construção, perpassam este trabalho para se chegar ao PNE. A educação do campo foi discutida com a participação de vários segmentos da sociedade e a sua inserção aparece nitidamente em 11 metas das 20 existentes no PNE. Por ser um Plano de Estado e não de Governo, ele encontrará alguns percalços para a consolidação de seus objetivos, porém, isso não diminui a sua importância por tentar propor um projeto que inclui e consulta as comunidades do campo para a educação de seus filhos.

Palavras-Chave: PNE. Educação do Campo. Políticas Públicas. Comunidade.

PNE, FIELD EDUCATION AND PUBLIC POLICIES: A TRIAD IN CONTINUOUS CONSTRUCTION IN BRAZIL

Abstract

This research aims at verifying in the National Education Plan (PNE 2014-2024) the presence of field education in the goals and strategies in the different stages of Basic Education and Higher Education and *Stricto Sensu*. For this, a research with bibliographic and documentary design is carried out. The method is the dialectic used in the interpretation of documents such as the PNE, Opinion or Resolution of the National Board of Education / Board of Basic Education. In the theoretical basis, authors such as Bobbio (1992), Kolling; Néry; Molina (1999), Rua (2009), Santos (2012), among others. The concepts of field education and public policies, with their construction phases, go through this work to arrive at PNE. Field education was discussed with the participation of several segments of society and its insertion appears clearly in 11 goals of the 20 existing in the PNE. Because it is a State Plan and not a Government Plan, it will find some mishaps to consolidate its objectives, but this does not diminish its importance by trying to propose a project that includes and consults the field communities for the education of their children.

Keywords: PNE. Field Education. Public policy. Community.

Introdução

As políticas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento social de um país, necessitando serem construídas com a participação popular, com os demais grupos organizados e instituições como universidades e escolas em todos os níveis educacionais. Portanto, não basta atribuir ao Ministério da Educação o direito e a responsabilidade, através de seus técnicos, de definir, como, por exemplo, um Plano Nacional de Educação. Além do mais, quando um projeto desta dimensão constitui um conjunto de metas e estratégias, com

planejamento ao longo de 10 anos, para se alcançar uma educação de qualidade, faz-se necessário um comprometimento coletivo da sociedade diante da heterogeneidade de tipos e modalidades existentes em um país continental como o Brasil.

Nosso foco de investigação neste artigo é a educação do campo dentro do PNE 2014-2024, analisando em quais metas ele aparece e de que forma é manifestada. Com o intuito de familiarizar o leitor com as Políticas Públicas, também apresentaremos o processo de construção, destacando, assim, cada etapa.

Neste sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com a utilização do método dialético que é reconhecido por Gil (2008) como aquele que “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (p. 14).

A pesquisa documental foi organizada com uma leitura básica de todas as suas metas e estratégias, buscando onde a educação do campo se encontrava presente. Dessa forma, foram identificadas 11 metas que continham a terminologia ou se encontravam nas entrelinhas. Em seguida, elaboramos três quadros com as mesmas (1; 2 e 3) e, depois, se partiu para uma discussão individual das 11 metas das 20 existentes no PNE, sendo que o Quadro 1 compreendeu as seguintes metas: um, dois e três; o Quadro 2: quatro, seis, sete, onze e doze; já o Quadro 3 consta: o quatorze, o quinze e o dezoito. Na interpretação destas metas contidas neste documento, concordamos com Gil (2008) quando ele diz que

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (p. 51).

Como documento, o PNE permite avaliar o resultado parcial de um projeto ou questioná-lo ao longo do tempo com a participação da sociedade civil. Como é de se esperar, ele não consegue atender totalmente aos anseios de um país inteiro, mas tenta, de certa forma, contribuir para se colocar em prática um projeto de estado a médio e longo prazo. Trata-se de uma referência que auxilia a discuti-lo, encontrar suas deficiências e possibilitar a correção de seus problemas no próximo PNE (terceiro). Daí a importância de analisarmos este documento, entre outros, como política pública e, principalmente, para a gestão da educação do campo.

Contextualização

Na história da sociedade humana, o rural vem perdendo espaço para o urbano. Com o cercamento dos campos e o surgimento dos burgos na Europa (com a organização das Corporações de Ofício) no final da Idade Média e início da Moderna, dá-se os primeiros sinais da formação de núcleos populacionais consideráveis diante de um continente até aquele momento ruralizado.

Com a eclosão da 1ª e 2ª Revolução Industrial (meados do século XVIII e XIX) intensifica-se a migração de grandes massas camponesas para a cidade em busca de emprego e da pretensa “melhoria da qualidade de vida”. Tal evento sustentou a formação de um grande contingente operariado que passou a suprir a mão de obra industrial. Dá-se, assim, um passo importante para o processo gradual do fenômeno de (des)ruralização da sociedade. Inclusive, ainda no séc. XIX, Milton Santos (2012) comenta que: “para alimentar um habitante urbano, eram necessárias cerca de sessenta pessoas trabalhando no campo. Essa proporção vai se modificando ao longo destes dois séculos. Em certos países, hoje, há um habitante rural para cada dez urbanos” (p. 47). As consequências desse processo refletem-se até hoje através do que denominamos êxodo rural.

Neste sentido, a sociedade sofre profundas transformações nas suas diferentes ramificações, seja no econômico na busca de matéria-prima, mão de obra e público consumidor, seja na esfera política com a construção dos Estados Nacionais. Com tantas modificações estruturais, a Educação perpassa por alterações que convergem em uma nova forma de interpretar a criança e a sua escolarização. Se até aquele momento, na história eurocêntrica, elas conviviam entre adultos e tinham suas aprendizagens em casa, no século XVIII e XIX, elas começam a ter uma atenção especial, já que na Modernidade este jovem deixa de ser apenas mais um membro da família e torna-se motivo de atenção.

A partir deste período lhe é atribuída a responsabilidade de adquirir conhecimento como no caso do primogênito e/ou filho homem mais velho para garantir-lhe a “esperteza dos negócios”. Contudo, essa era uma ideia burguesa, diferentemente dos nobres e do povo em geral. Até porque foram os próprios burgueses que separaram as suas crianças das classes em desvantagem financeira. É neste período da História que os sentimentos de família se contrapunham com os sentimentos de classes, pois conforme Ariès (1981):

As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais essa mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos

colégios, cujo monopólio conquistaram (p. 273).

Enquanto essas preocupações - mesmo marginalizando e definindo classes - ocorriam com a juventude na Europa, no Brasil, essas reflexões somente vieram a tomar corpo na primeira metade do século XX. Na sua maioria, quando pensado o espaço rural brasileiro, o país detinha uma população agrária liderada pela autoridade imposta dos coronéis (latifundiários). No lado oposto, encontravam-se os agregados das fazendas ou pequenos proprietários rurais. Quanto à educação pública da época, era algo difícil de ofertar para as crianças diante do alto custo. No que se refere ao imaginário popular do campo, tinha-se como objetivo ter uma quantidade considerável de filhos para auxiliar nas atividades da propriedade agrícola, já que o meio técnico, científico e informacional ainda não teria chegado ao país.

Não diferente a isso, o século XX mantém-se neste ritmo até meados da década de 50, perdurando-se até 70, quando o Brasil passa a integrar um processo de transformação espacial, isto é, intensifica-se a migração campo-cidade. Tal evento continua se perpetuando ao longo dos anos até os nossos dias, causando, dessa forma, preocupação a uma parcela dos intelectuais acadêmicos, bem como dos representantes políticos que buscam recorrer à educação do campo como uma promissora proposta de persuasão e conscientização das massas camponesas.

As consequências oriundas do êxodo rural perambulam desde o inchamento das periferias das cidades até o risco da segurança alimentar do país. Para isso, buscam-se as causas e tentam-se mitigá-las a partir de projetos que acabam por se transformar em políticas públicas, ora reivindicadas por latifundiários (União Democrática Ruralista-UDR) representados na Câmara de Deputados, ora pelos movimentos sociais como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), sendo que ambos os grupos se associam a partidos políticos na defesa de suas ideologias. Este espírito solidário parcial, com as devidas ressalvas para a diferenciação das classes envolvidas, surge para se tentar resolver os problemas com a implementação de Políticas. Concordamos com Kolling, Néry e Molina (1999) quando dizem que

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham [...], precisa-se de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas este não deve ser desigual (p. 58).

Neste sentido, o presente artigo debate algumas das estratégias contidas no Plano Nacional de Educação, especificamente da área da educação do campo, destinadas ao pequeno agricultor que, além de sofrer uma pressão cultural de cunho burguesa-mercadorológica, também se vê a mercê das decisões verticalizadas do poder público. Porém, antes de passarmos a essa etapa, exploraremos o conceito de política pública, bem como os tipos existentes.

Conhecendo o processo de construção de uma Política Pública

Com uma interpretação básica de política, segundo sua etimologia, diríamos que ela teria o sentido de dizer que seria “o governo do povo” sob o espaço em que residem. Contudo, sabemos que a população manifesta-se através do voto que, por sua vez, deveria eleger os representantes da comunidade para as decisões políticas. No entanto, devemos tomar cuidado na diferenciação entre Política Pública e Decisão Política, já que são distintas.

Na concepção de RUA (2009),

Políticas Públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade (p. 22). [...] é indispensável o desenvolvimento da capacidade de distinguir entre atividade política e entre política pública e ações e decisões privadas, ainda que estas últimas venham a ser de interesse público (p.22-23).

A política manifesta-se em diferentes espaços e tempos, intragrupos e entre grupos. Inclusive, existe a máxima que diz “o ser humano é político por natureza!” A sua sobrevivência fez com que, muitas vezes, o seu instinto ou desejo fosse colocado de lado em prol de uma decisão coletiva ou da decisão de um líder comunitário.

Na realidade, a política pode ser utilizada a serviço de um grupo, de uma pessoa ou de toda uma sociedade para suprir as suas demandas mais reais ou caprichosas. Daí a importância do acréscimo da palavra “público”, que se refere ao todo. Portanto, entende-se que as “políticas públicas são implementadas mediante alguns processos destinados a gerar produtos com a finalidade de produzir efeitos, ou seja, transformar a realidade” (RUA, 2009, p. 115).

Para que as Políticas Públicas sejam implementadas, elas se autorrepresentam através de programas, ações e atividades do Estado com ou não auxílio de empresas privadas, visando a impactar a realidade que pode não satisfazer o cidadão do ponto de vista de seus direitos, na

esfera da cultura, do social, do étnico ou do econômico.

Embora já tenhamos comentado que “público” tenta abranger “o todo”, as políticas públicas acabam por atender inicialmente uma minoria que, por sua vez, pode desencadear efeitos consideráveis para toda a sociedade. Com isso, deve-se ter clareza de que as políticas públicas têm papel fundamental no desenvolvimento do bem-estar social de um país.

No contexto dos países em desenvolvimento, a necessidade de iniciativas da política pública na criação de oportunidades sociais tem importância crucial. [...], no passado dos atuais países ricos encontramos uma história notável de ação pública por educação, serviços de saúde, reformas agrárias etc. O amplo compartilhamento dessas oportunidades sociais possibilitou que o grosso da população participasse diretamente do processo de expansão econômica (SEN, 2004, p. 170).

Na construção de um exemplo sobre política pública, podemos citar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que se apresenta pela sigla de PROEJA-FIC, em que seu Documento Base (2007) indica ser uma política de inclusão social emancipatória. O Programa compõe uma estratégia, entre outras, para elevar e qualificar profissionalmente a escolaridade dos brasileiros com idade superior aos 14 anos.

Trata-se de um princípio integrador de milhões de brasileiros que ficaram à margem da sociedade do conhecimento, bem como da busca de resultados que realmente provoquem a aprendizagem qualificada desses jovens e adultos. Acerca desta política/ação, Bobbio (1992) destaca que existem ações morais boas e ações políticas boas, diferenciando-as:

Uma ação moralmente boa é aquela realizada de acordo com certos princípios universais ou assim supostos por quem os cumpre. Uma ação politicamente boa é uma ação que teve sucesso, que atingiu a finalidade que os agentes se propunham. Quem age segundo princípios não se preocupa com o resultado de suas ações: faz aquilo que deve e que disso advenha o que for possível. Quem se preocupa exclusivamente com o resultado não se move tanto pelo sutil respeito à conformidade aos princípios, mas faz aquilo que é necessário para que ocorra o que deseja (p. 139).

O Plano Brasil Sem Miséria, lançado no ano de 2011, que buscava o combate à fome e à extrema pobreza, é outro exemplo de que, com a soma de várias políticas, objetiva-se extinguir a miséria do país. Entre as ações deste Plano, encontramos as tentativas de implementação/continuação do Bolsa Família, da valorização do salário mínimo e da geração de emprego. O incentivo à Agricultura Familiar através da inserção da produção orgânica e destinada à merenda escolar é outra estratégia que visa a contribuir para a melhoria da

condição de vida do brasileiro.

Como podemos perceber, trata-se de uma parcela da sociedade brasileira, em que os programas se propõem a atender públicos específicos que não são a classe média ou a alta. Contudo, as últimas acabam sendo afetadas positivamente quando aquela população que estava à margem passa a consumir os produtos dos comerciantes, fazendeiros e industrialistas, bem como fornecendo uma mão de obra mais qualificada, seguindo os ditames da Globalização.

O PROEJA-FIC, como outros programas dentro da Educação, – o mais recente chamado PRONATEC²² – passa a contribuir para diminuição da pobreza pelo conhecimento técnico que são repassados aos diferentes grupos a fim de proporcionar-lhes uma ascensão profissional. Neste intuito, constata-se que são muitos os programas e políticas públicas com um determinado fim, levando em consideração que, para a sua colocação em prática, algumas etapas são exigidas:

1^a) Agenda: Constitui-se no levantamento do problema, participação da comunidade, convocação de técnicos e formação de coalizões ou linhas. Com relação à participação desses *stakeholders* (atores envolvidos), um espaço de debate abre-se entre as partes interessadas, normalmente dá-se início a um jogo ou competição pela aquisição das melhores vantagens para um determinado grupo. Tais representantes utilizam-se de mecanismos de cooperação pressionando as decisões. Estas ideias aproximam-se da “Teoria dos Jogos” entre as classes que Jon Elster (1989) discute em seu artigo:

Em um 'jogo' existem vários jogadores ou atores. Cada jogador deve adotar uma ação ou uma estratégia. Quando todos os jogadores tiverem escolhido suas estratégias cada um obtém ganhos que dependem das estratégias escolhidas por ele e pelos outros. O ganho de cada um depende da escolha de todos (p. 183).

Trata-se de uma interdependência nas decisões. O fenômeno acontece, principalmente, na esfera do poder Legislativo e da relação destes com o Executivo. Verdadeiras batalhas são estabelecidas, destacando barganhas que, em um primeiro momento, não atendem um determinado grupo, mas que lhe subsidiam para negociar futuramente propostas que defendam a ideologia do seu movimento ou partido. Embora Elster (1989) tenha ilustrado a sua teoria com exemplos referentes a proprietários e operários, ela não impede que seja aplicada em outras situações, como no “Jogo de Interesses Envolvidos” em uma Agenda.

2^a) Formulação de Políticas: Empreende uma linha de ação para a criação de propostas

²²A sigla significa: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

que solucionem os problemas. Destaca-se que o responsável pela política deve escutar os diversos atores com suas opiniões a fim de apontar estratégias;

3ª) Tomada de Decisão: Neste momento estabelece-se as alternativas, os agentes envolvidos e suas competências, os recursos disponíveis e o cronograma para a execução das ações;

4ª) Implementação: Nesta, verifica-se a execução da proposta, acompanhado do controle e do monitoramento das ações pelos agentes sociais envolvidos;

5ª) Avaliação: Nesta fase, realiza-se uma análise acerca da eficácia, eficiência e efetividade da Política após a sua implementação. Seria uma análise dos resultados.

Segundo Rua (2009), as políticas públicas se formam em Arenas que podem destinar os resultados a uma minoria ou a grande parte da população. Na realidade, ele indica que são três tipos de política que se (re)criam neste espaço de discussão²³:

A Distributiva: que é representada pela produção de bens e serviços. Por exemplo: a construção ou reforma de escolas, estradas, pontes ou a distribuição de cestas básicas, casas, vacinas, medicamentos, livros didáticos, entre outros. Normalmente, sofre críticas ferrenhas, a não ser quando pela ampliação dos benefícios;

A Redistributiva: nesta política um grupo é beneficiado em detrimento de outro. Um dos exemplos mais claros é a Reforma Agrária em que os grandes latifundiários, quando não utilizada as suas áreas de terra, sofrem desapropriação deste espaço para atender os agricultores sem-terra. Normalmente, geram-se conflitos em que a força de Polícia, um dos aparelhos do Estado, surge para conter a prática inconstitucional, muitas vezes, de um ou de outro;

A Constitucional: abrange uma estrutura que define as regras do debate, as mudanças e o padrão a ser seguido pelos processos de negociação através de suas Instituições. Ela pode utilizar-se do conjunto de leis para impor a implementação de uma política. Ex.: No Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o Art. 60 diz que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (p.43).

As políticas públicas podem manifestar-se de diferentes formas ou modelos para solucionar um problema. Contudo, muitas delas deveriam ultrapassar a esfera de um “Plano de Governo” e chegar ao patamar de um “Plano de Estado”, pois os quatro anos de mandato de um presidente, no caso brasileiro, podem ser insuficientes para a aplicação com êxito de uma política pública. Entre esses planos, podemos citar o PNE e, nos seus meandros, o caso

²³ Aqui realizamos uma síntese dos tipos de arenas expostas por Rua (2009) no livro “Políticas Públicas”, encontrada entre as páginas 77 e 79.

específico da educação do campo.

Rápidas pinceladas sobre a educação do campo como conceito e sua inserção no PNE 2014-2020

No processo histórico recente de construção do conceito da educação do campo, esta modalidade vem recebendo um destaque especial, principalmente pela pressão dos movimentos sociais organizados junto ao governo federal articulados também a sindicatos e às Universidades que acabam por se comprometer com esta causa. A luta pela concepção de uma “educação do campo” e não “rural” ou “no” ou “para” o campo é uma ideia²⁴ que vem sendo incorporada no discurso desses grupos de interesse desde o presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pelo primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), com pequenos avanços e, depois, ganhando um maior espaço no segundo governo (2007-2010). Para alguns autores, como Reis (2011), o ganho deste espaço é conquistado pela sociedade organizada e não pelos governos, já que sempre dirimiam esforços para a construção de um Plano de Desenvolvimento Econômico (PDE). Dessa forma, chega aos dias atuais legitimado/regulamentado, o Plano Nacional de Educação. No período que antecede o PNE decenal 2014-2024, encontrava-se uma articulação política muito forte dos movimentos sociais junto aos seus representantes para a consolidação da educação do campo. Assim, um dos principais documentos-base que contribuiu para este segundo PNE foi o decreto 7.352 de 10 de novembro de 2010, que passou a caracterizar a educação do campo com seus conceitos singulares, bem como definir o papel do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Quanto a este último, ele estava vinculado à educação do campo, mas não estava sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Por isso, ele ainda se encontra sob gestão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Este programa visa a atender a educação dos jovens e adultos oriundos dos assentamentos do Incra, fomentar a formação dos educadores, das famílias e dos cursos de especialização existentes no Instituto²⁵, bem como a organização do material didático-pedagógico para este fim.

No que se refere ao MEC, este realiza um conjunto de políticas educacionais integradas

²⁴ Os termos “no” e “para” conduzem a propostas de educação que vem de fora, sendo, na maioria das vezes, alheia à realidade local das comunidades camponesas e suas escolas. Por isso, Kolling, Néry e Molina (1999) quando se referem a esta modalidade de educação, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e Médio, dizem o seguinte: “Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da ‘educação básica do campo’, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de desenvolvimento do campo” (p. 15).

²⁵ O Incra está vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.

destinadas aos camponeses: **Escola Ativa**: concede bolsas de estudo e pesquisa para professores de instituições públicas que trabalham na formação continuada de docentes de escolas multisseriadas; **Projovem Campo** (Saberes da Terra): destina-se à conclusão do ensino fundamental em dois anos, de agricultores com idade entre 18 e 29 anos, que são alfabetizados e não tenham concluído esta etapa na Escola e idade tradicional; **Procampo**: trata-se de um programa de apoio à formação do curso superior da educação do campo para professores que atuam nas séries finais e ensino médio nas escolas rurais; **Construção de escolas**: refere-se ao programa de construção de escolas no campo, levando em consideração aquelas com número reduzido de alunos, bem como as multisseriadas. Importante frisar que estas propostas também são oriundas do Decreto nº 7.352/2010.

Portanto, esse decreto balizou as metas e estratégias da educação do campo que veio mais tarde a se inserir na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que legitimou a existência do PNE 2014-2024.

O Plano Nacional de Educação: um projeto de Estado

Neste grande projeto, a Educação Básica torna-se um desafio preeminente. As metas a serem alcançadas são estruturadas através de estratégias que objetivamente caracterizam cada uma delas. As ações são apresentadas sequencialmente desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio e, por fim, chega ao Ensino Superior, inclusive na Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Quanto às modalidades, podemos lembrar as que estão em destaque na atualidade: o PROEJA e a Educação a Distância, que surgem como mecanismos de contribuição para dar conta deste projeto que perdurará por 10 anos (2014-2024).

Diante das suas especificidades, a inclusão, tanto da necessidade específica como cultural e étnica e o olhar socioambiental também são temáticas defendidas ao longo do PNE. Para não nos perdermos nas diferentes etapas da vida educacional de um estudante, resolvemos, neste momento, destacar as metas e estratégias que estão diretamente interligadas ao público infante-juvenil oriundos do campo²⁶. Desde o início deste artigo, a educação do campo é motivo de interesse nosso por se tratar a Educação Formal como um possível aliado para a permanência ou não, porém consciente dos filhos dos pequenos agricultores que vêm abandonando as suas origens não apenas por motivos econômicos, mas também por questões socioculturais.

No Parecer 23/2007 do CNE/CEB é demonstrado um dado estatístico de 2004 sobre a

²⁶ Contudo, isso não inibe de, mais a frente, identificar no PNE as metas e estratégias destinadas ao Ensino Superior e Pós-graduação referentes à educação do campo.

população rural. Neste consta que

Segundo o IBGE, em 2004, informa que 30 milhões e 800 mil pessoas viviam no campo. Se considerarmos que muitos municípios brasileiros são, principalmente, rurais – pela sua pequena população e pelas características de sua atividade econômica – podemos supor um número bem maior de pessoas vivendo em relação com o meio rural (Parecer CNE/CEB nº 23/2007).

Por isso, existem inúmeras políticas públicas, entre elas a educação, que vem ao encontro desta minoria que na população total do espaço rural brasileiro compreende 15%, conforme o Censo de 2010, publicado pelo IBGE. Dessa forma, quando comparado ao levantamento realizado em 2000, o país perdeu dois milhões de habitantes no campo, que acabaram migrando para as áreas mais urbanizadas.

Assim, através do PNE, realizamos uma busca das “metas” e “estratégias” que estão organizadas dentro deste plano que dirige esforços para atender o público-alvo em questão: a educação do campo. A seguir, elaboramos três quadros com alguns dos objetivos a serem almeçados por este documento ao longo de 10 anos:

Quadro 1: Síntese das Metas 1, 2 e 3 do PNE (2014-2024) direcionadas à educação do campo

Meta/ Estratégia	Descrição
<i>Meta 1</i>	<i>universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</i>
<i>Estratégia 1.10</i>	<i>fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;*</i>
<i>Meta 2</i>	<i>universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</i>
<i>Estratégia 2.7</i>	<i>disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;*</i>
<i>Estratégia 2.10</i>	<i>estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;*</i>

Continua

Conclusão

Meta/ Estratégia	Descrição
Meta 3	<i>universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</i>
Estratégia 3.7	<i>fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;*</i>

*Grifo nosso

Fonte: Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acessado em: 22/06/2017. Adaptação: José Fabiano de Paula, 2017.

Na estratégia 1.10 do Quadro 1, a que se refere a meta 1, sobre Educação Infantil, embora se refira a consulta prévia à comunidade com relação à nucleação das escolas do campo²⁷, na prática, contribuiu para que as prefeituras diminuíssem o número de Estabelecimentos, fazendo com que muitas crianças acabassem migrando para uma escola mais distante. Assim, do ponto de vista financeiro, o poder público foi beneficiado, porém, muitas crianças acabaram sofrendo com as viagens rumo à escola, isto é, saindo muito cedo, chegando muito tarde, além do problema ligado às intempéries do tempo e do risco constante ao longo do percurso do transporte escolar.

Na meta 2 (Quadro 1), a que está direcionada ao Ensino Fundamental, representadas nas estratégias 2.7 e 2.10, tenta-se respeitar a realidade local, bem como o estímulo para que os anos iniciais sejam cursados dentro das próprias comunidades agrícolas. Porém, da mesma forma que esta indicação promove um incentivo, ela também autoriza a migração para outras escolas, já que é um “estímulo” e não um “delineamento concreto”. Já no Ensino Médio, na meta 3 (Quadro 1), estratégia 3.7, deixa claro a questão de criar cursos técnicos específicos que atendam à profissionalização do jovem do campo. Contudo, a maioria das escolas desta etapa de educação encontra-se na área urbana, fato este que motiva a criação de um palco de disputas entre as aspirações das comunidades escolares urbanas com as comunidades residentes no campo.

²⁷ Com a nucleação das escolas do campo, muitas outras foram fechadas. Segundo D’Agostini (2014), “até 2012 foram fechadas 30 mil escolas do campo, em sua maioria escolas multisseriadas” (p. 26). No município de São Miguel d’ Oeste, em Santa Catarina, Brasil, por exemplo, existiam 37 escolas do campo, hoje existem apenas duas.

Quadro 2: Síntese das Metas 4, 6, 7 e 11 do PNE (2014-24) direcionadas à educação do campo

Meta/ Estratégia	Descrição
Meta 4	universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Estratégia 4.3	implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo , indígenas e de comunidades quilombolas;
Meta 6	oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.
Estratégia 6.7	atender as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral , com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
Meta 7	fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.
Estratégia 7.26	consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais , de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo ; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.*
Estratégia 7.27	desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.*
Meta 11	triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.
Estratégia 11.9	expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.

*Grifo nosso

Fonte: Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acessado em: 22/06/2017. Adaptação: José Fabiano de Paula, 2017.

Na meta 4 (Quadro 2), que se refere à Educação Especial, fica nítida na estratégia 4.3 a preocupação com a inserção de salas diferenciadas ou preparadas para atender as necessidades específicas dos alunos, bem como a preparação e aperfeiçoamento continuado dos professores. Cabe saber se as Secretarias de Educação Municipal ou Estadual terão fôlego financeiro para se organizarem e instituírem esta proposta. Neste sentido, o PNE não está fechado, isto é, está em constante evolução. Por isso, a não possibilidade ou não colocação em prática das salas ou da formação continuada devem ser discutidas com os órgãos responsáveis e a comunidade local para recorrerem aos seus direitos. Na meta 6, que trata da oferta da educação básica em tempo integral e, inclusive, com um objetivo medido através da proporcionalidade em porcentagem, enfatiza, com a estratégia 6.7 (Quadro 2), que a população do campo também será beneficiada. Novamente fica evidente a participação popular na decisão desta oferta nas comunidades, porém, a ausência ou falta de informação, mesmo com toda a tecnologia disponível, pode causar resultados que são compactuados pelo poder público local ou, ainda, por uma liderança comunitária que não tenha interesse que esta proposta se concretize na realidade. Na meta 7, por intermédio das estratégias 7.26 e 7.27 (Quadro 2), abre-se caminho para a (re)criação de uma educação de qualidade pautada no respeito às identidades de grupo, na construção de uma escola do campo refletida pela própria realidade e desejada por seus sujeitos sociais. No entanto, essa forma de se pensar a educação do campo, do ponto de vista sociocultural, não significa que a mesma consiga atingir, em curto prazo, as médias nacionais existentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A meta 11, que projeta a possibilidade do curso técnico integrado ao ensino médio, composta pela estratégia 11.9 (Quadro 2), que abrangeria a população do campo, levando em consideração os seus interesses, parece-nos muito importante, em especial, quando atribuem uma ampliação deste tipo de curso nos estabelecimentos públicos. Todavia, precisa-se ter cuidado na consulta pública para a escolha das grandes áreas, no sentido de não se instituir cursos integrados que em apenas duas ou três turmas acabem absorvendo os alunos, fazendo, assim, com que todo um aparato de recursos humanos e materiais possam se tornar ociosos após um período, conseqüentemente, pela ausência de público-alvo que venha a frequentar os cursos.

Quadro 3: Síntese das Metas 12, 14, 15 e 18 do PNE (2014-24) direcionadas à educação do campo

Meta/ Estratégia	Descrição
Meta 12	e elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.
Estratégia 12.13	expandir atendimento específico à populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.
Meta 14	e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
Estratégia 14.5	implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.*
Meta 15	garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Estratégia 15.5	implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.*
Meta 18	assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Estratégia 18.6	considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.*

*Grifo nosso

Fonte: Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acessado em: 22/06/2016. Adaptação: José Fabiano de Paula, 2017.

No quadro 3, que abrange as metas 12, 14, 15 e 18, fazem-se também presente a educação do campo. Na meta 12, que se refere ao Ensino Superior, atribui-se uma atenção especial para estas populações que iniciam e concluem o curso, podendo, assim, preparar profissionais que atuem nestas comunidades. O maior risco desta estratégia está relacionado

ao fato de muitos destes estudantes acabarem cursando este nível superior, mas não permanecerem em seus locais de origem, podendo, inclusive, migrarem para as áreas urbanas dos médios e grandes centros do país. A meta 14 e a estratégia 14.5 vislumbram o apoio para que alunos oriundos do campo tenham possibilidade de frequentar um curso *stricto sensu*, buscando a diminuição das diferenças étnicas e regionais. Tal proposição é coerente, porém, deverá haver o devido cuidado de se criar critérios justos nos editais dos Programas de Pós-graduação das Universidades com intuito transparente de ser um processo que contribua para a qualificação destas populações que são tão capazes quanto aqueles alunos provenientes do meio urbano. Caso contrário, as instituições promotoras poderão ser alvo de críticas por beneficiarem uma minoria. As metas 15 e 18 (Quadro 3), com as suas respectivas estratégias: 15.5 e 18.6 expõem a existência de um investimento qualitativo no educador através da formação com a oferta de cursos de licenciatura plena e da criação de um plano de carreira com cuidado especial para a efetivação de cargos nas escolas do campo. Tais propostas são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação do campo. Também foi apresentada uma correlação com o piso salarial nacional do professor. Embora a formação, carreira e salário estejam em evidência, é necessário que os profissionais da educação tenham condições de se qualificarem. Isto é, não basta oferecer a formação gratuita ou um plano de carreira se o professor não tem tempo para exercê-los. Existem muitos docentes presos a uma carga-horária diária de trabalho, atingindo, muitas vezes, 60 horas semanais, com o intuito de se dar um mínimo de dignidade econômica, social e cultural para a sua família. Além de assumirem unidades curriculares diferentes para suprir a falta de outros professores. Ou, ainda, unidocentes dos anos iniciais com turmas multisseriadas. A exigência, a responsabilidade e o peso psicológico são muito grandes para este profissional. Na escola do campo isso pode tomar uma maior dimensão pelo fato de o professor ser também a referência ou líder intelectual da comunidade.

Na observação dos três quadros, o PNE promove uma perspectiva da educação básica do campo e a possibilidade de se reinventar seguindo os hábitos e costumes locais. Diz-se isso pelo motivo destas escolas receberem, por muitos anos, conhecimento, material didático e professores da área urbana. Dessa forma, agora, enfraquece-se o poder do urbano sob as comunidades do campo. Mesmo havendo um conjunto de ressalvas ou alertas sobre algumas condicionantes ou influências apresentadas ao longo da discussão acerca das metas e estratégias, este Plano pode dar os primeiros passos para uma educação do campo participativa e de qualidade. “Antes de tudo, precisa-se estabelecer um diálogo horizontal onde sentimentos comunitários devem ser percebidos para revelar a sua essência e, ao mesmo

tempo, conscientizá-los de sua força como grupo” (PAULA, 2014, p. 59).

A constatação de que houve discussão dessas propostas em um passado recente é verificado através de alguns pareceres ou resoluções. Exemplo disso é o Parecer nº 03/2008 CNE/CEB que reforça a temática:

No dia 07/08/2007, o Secretário da SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação) solicitou uma consulta a CEB (Câmara de Educação Básica) do CNE (Conselho Nacional de Educação) sobre o atendimento à Educação do Campo. Com isso, foi elaborado um Parecer acompanhado de um Projeto de Resolução. Na elaboração final do parecer, compareceram à reunião os representantes do MST, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, da UFAL (Universidade Federal de Alagoas), da CONTAG (Confederação dos Trabalhadores da Agricultura), da MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem), da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), da CGEA/SECAD/MEC (Coordenação-Geral de Educação Ambiental), entre outros (Parecer nº 03/ 2008 CNE/CEB, p. 1).

Nesta reunião, as representações presentes teceram suas opiniões e concordaram com a condução do projeto que tinha por finalidade definir uma educação do campo. Assim, ficou caracterizado no seu primeiro artigo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Resolução nº 2/ 2008, p. 1).

Com a caracterização da Educação do Campo também se institui a referência à singularidade das comunidades e suas vocações agrícolas, apresentando, assim, diferentes realidades na esfera do campo. Também a partir do Art. 5º reforça-se o diálogo horizontal para a solução dos problemas quanto à localização da escola:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não ao ensino técnico, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (Resolução nº 2/ 2008, p. 2).

A influência dessa resolução auxiliou para a formação do PNE. Basta observar as datas do parecer e da resolução que são anteriores à implementação do Plano Nacional de Educação (2014). Dessa forma, percebe-se a referência a algumas ideias com respeito aos valores locais

e a tentativa de se manter as escolas do campo para atender às comunidades. Portanto, os pareceres e suas resoluções, quando articulados entre os diferentes setores da sociedade que têm direto interesse às questões do “mundo do campo”, podem contribuir indiscutivelmente para o desenvolvimento dessas regiões.

A concepção da importância da educação para os movimentos e os interesses comunitários locais, neste caso dos pequenos agricultores rurais, fez com que o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) criasse uma pedagogia própria para a alfabetização da população dos assentamentos. Embora carregada de uma ideologia fortemente de esquerda, não desmerece o papel irradiador de conhecimento que acaba por beneficiar milhares de camponeses. Segundo Morissawa (2001):

Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo... (p. 239).

O PNE não foi construído apenas por burocratas, mas também por uma parcela da sociedade que participou de audiências públicas e manifestou os seus interesses em prol de um grupo específico ou de uma modalidade de ensino ou em uma das etapas da Educação Básica ou da Educação Superior. Mas como nós mesmos referimos, trata-se de uma representação limitada de um país com território continental. Por isso, muitas especificidades locais acabam permanecendo ocultas, fazendo assim supor que o Plano não consiga atingir a todos como se gostaria. Essa consciência é necessária para aperfeiçoá-lo cada vez mais.

Com relação aos jovens do campo, inúmeros são os estímulos econômicos para a permanência desses sob a justificativa da manutenção da agricultura familiar e da sucessão geracional nas pequenas propriedades. Muitos dos incentivos aparecem em forma de empréstimos para a aquisição do veículo zero quilômetro ou da construção da casa nova ou do acesso ao financiamento de máquinas agrícolas²⁸.

Outra questão que também nos chama a atenção em relação à Educação Básica é a estratégia 15.5 que retornamos agora, ressaltando que a mesma pretende estruturar uma

²⁸ Entre os estímulos à agricultura familiar, existe o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), gerenciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que possui linhas de crédito para investimento do pequeno agricultor rural. Inclusive, podemos destacar dentro deste Projeto outro Programa, chamado “Mais Alimentos”, que viabiliza a aquisição de maquinário agrícola a juros de 2% ao ano e prazo de três anos para começar a pagar.

capacitação específica para os profissionais do campo. Tal ação deve ser vislumbrada/organizada de modo que o professor ou secretário de escola desempenhe um respeito ético e compreensivo pelos conhecimentos locais, incluindo-os no conteúdo de forma associada ao plano da unidade curricular. O cuidado também perpassa pelo motivo de que a maioria dos professores do campo não são oriundos dessas comunidades, tampouco tiveram vivências semelhantes, já que hipoteticamente suas identidades pertencem ao meio urbano.

Dessa forma, não seria surpresa a idolatria destes profissionais pela força da cidade com toda uma infraestrutura e comodidade que se coloca à disposição. Dizemos isso porque, caso estes profissionais não estejam preparados para trabalharem com esses alunos, eles podem promover, em vez de uma autoestima do campo, uma baixa autoestima elaborada na suposta “inferioridade da comunidade” em relação ao urbano.

Portanto, a identidade dos próprios alunos do campo confunde-se entre aquilo que eles aprendem: no Ensino Informal (TV, Internet e Rádio), ou no Ensino Não-formal (Sindicatos Rurais), ou no Ensino Formal com a presença de docentes despreparados para trabalharem com este perfil de jovem. Inclusive, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12).

O PNE caminha no rumo certo pelo fato da sua construção contar com a participação de muitos segmentos da sociedade. Porém, a partir das considerações anteriormente expostas, temos convicção de que haverá muitos percalços na (re)formulação da educação do campo ao longo destes 10 anos, cabendo aos olhares mais atentos encontrar neste documento as possibilidades de adaptar as leis instituídas às necessidades locais e urgentes.

Considerações Finais

O tema apresentado é polêmico e caracteriza inúmeras alternativas de interação com o leitor, pois dialogar sobre políticas públicas e educação do campo e, neste caso, especificamente, o PNE, permite uma gama de discussões que não caberia apenas neste texto. Contudo, ele se apresenta, inicialmente, para se ter clareza do que é uma política pública e identificar os seus tipos, não sendo assim, privativos apenas da Academia ou das Ciências Sociais e Aplicadas. Por isso, pensa-se que ele deveria ser, pelo menos, extensivo ao conhecimento de todos os cidadãos que, por sua vez, são dotados de direitos e deveres.

No que se refere à educação do campo no PNE, alertamos para a sua importância em termos de referência legal, autorizando uma certa transitoriedade de interpretação entre as metas e as estratégias, bem como ter em mente que os desafios não são poucos diante das

diferentes realidades que encontramos nos rincões desse Brasil afora. Cabe, então, à educação, mais precisamente à comunidade escolar camponesa, composta por gestores, pais, alunos e demais profissionais da educação, organizarem-se para reivindicar seus anseios através de uma Agenda e do acompanhamento das demais fases para a construção de uma política pública que atenda às suas especificidades. Por isso, “a escola é um dos espaços onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 93).

Desse modo, necessita-se estender a reflexão na construção de políticas públicas junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, concebendo, então, que não basta apenas a liberação de incentivos financeiros, mas a elaboração de ações concretas que venham a promover, como na área da educação, a (auto)valorização da família camponesa e das relações interpessoais que esta passa a estabelecer com outras que habitam o entorno e possuem uma trajetória própria de dificuldades e conquistas. Contrariando, assim, aquilo que foi pregado na trajetória histórica do sujeito agricultor, de um ser humano (re)significado por um ilusório “estereótipo de ignorância” embasado pela triste afirmação de se ter nascido em um ambiente camponês.

Os próprios docentes da escola do campo podem ser estes mediadores para a (re)construção de uma sociedade que respeita as individualidades e os sentimentos coletivos. Neste sentido, precisamos de profissionais da educação que tenham respeito à alteridade do outro, em especial, ao filho do agricultor.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 113).

Daí a importância de um olhar e um falar sociocultural horizontal com essas comunidades camponesas, que possuem problemas homogêneos, mas que precisam de soluções heterogêneas pelas suas características particulares de etnia, religião, geomorfologia, logística. O PNE não veio para prejudicar os jovens do campo, tampouco para solucionar todos os problemas, mas acreditamos que causará muitas dúvidas na implementação de sua legislação.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOBBIO, Norberto. **Ética e política**. In: Lua Nova [online]. 1992, n.25, pp. 131-140.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010c. Seção 1. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acessado em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 03/2008 CNE/CEB**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf> Acessado em: 22 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/ 2008 CNE/CEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>> Acessado em: 22 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acessado em: 22/06/2017.

Centro de Documentação e Informação. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 1990)**. 7. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira. In: D'AGOSTINI, Adriana (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/ classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014.

ELSTER, Jon. **Marxismo, Funcionalismo e Teoria dos Jogos**: argumentos em favor do individualismo metodológico. Lua Nova [online]. 1989, n. 17, p.163-204.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José (Ir); MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999. v. 1

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PAULA, José Fabiano de. **O Gestor, o Órgão Público e a Comunidade**: um estudo das possibilidades de interação entre o IFSC Câmpus São Miguel do Oeste e a Vila Nova I. Florianópolis: IFSC, 2014.

REIS, Neila da Silva. Políticas Educacionais do Campo: percurso preliminar. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.124-148, out. 2011.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

“A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo – mercado global - é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global. Nesse sentido, a globalização, em seu estágio atual, é uma globalização perversa para a maioria da Humanidade”.

Milton Santos

5. O GLOBAL E O LOCAL NA CONTEMPORANEIDADE: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DA ANÁLISE DO FENÔMENO DO ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE²⁹

Resumo

Este artigo analisa a influência do Global no Local em relação ao fenômeno do êxodo rural, tomando como referência a macrorregião do Extremo Oeste Catarinense-SC, Brasil. A pesquisa é qualitativa com delineamento bibliográfico, de tipo estudo de caso, com utilização de anotações de caderneta de campo, entrevistas estruturadas e focalizadas. O aporte teórico se fundamenta em Santos (1992, 2003, 2004, 2008, 2012). A globalização, como modelo hegemônico, interfere no Lugar, assim como o Local pode influenciar o Global. No embate dessas forças que poderiam ser complementares emerge o antagonismo entre Campo e Cidade. As comunidades rurais do recorte espacial estabelecido, representados especialmente por uma parcela de pais e filhos, reforça a ideia de superioridade do Global sob o Local nessa região, utilizando-se, para isso, de fatores econômicos e socioculturais conscientes ou inconscientemente, entre esses sujeitos, inclusive, na área da educação.

Palavras-chave: Local. Global. Espaço. Êxodo Rural. Extremo Oeste Catarinense.

THE GLOBAL AND THE PLACE IN CONTEMPORANEITY: PERCEPTIONS THROUGH THE ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF THE EXODUS OF THE FIELD

Abstract

This article analyzes the influence of World on the Place in relation to the phenomenon of the field exodus, taking as examples the macroregion of the Far West Catarinense-SC, Brazil. The research is qualitative with a bibliographical design, of a case study type, with the use of field book annotations, structured and focused interviews. The theoretical contribution is based on Santos (1992, 2003, 2004, 2008, 2012). Globalization, as a hegemonic model, interferes in the Place, just as the Place can influence the World. In the clash of these forces that could be complementary, the antagonism between Field and City arises. The field communities of the established spatial clipping, represented especially by a portion of parents and children, reinforce the idea of superiority of the World under the Place in this region, using, for this, of economic and society-culture factors, consciously or unconsciously, among these subjects, including in the area of education.

Keywords: Place. World. Space. Exodus of the Field; Extremo Oeste Catarinense.

Introdução

Na tentativa de nos aproximarmos dos conceitos de Global e Local, realizamos um levantamento bibliográfico dos estudos do autor Milton Santos³⁰. Neste sentido, seguimos a orientação de Gil (2008): “recomenda-se que seja feita uma leitura seletiva, ou seja, uma leitura mais aprofundada das partes que realmente interessam” (p.75). Somados a isso, optamos por também procurar entender as concepções de Campo e Cidade e sua relação direta do primeiro com o Global e o Local.

²⁹ Artigo submetido e sendo avaliado pela revista Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com Qualis A2 na área da Educação.

³⁰ As obras se encontram nas referências deste artigo.

Além do mapeamento bibliográfico no sentido de melhor elucidar conceitos supracitados, recorreremos a um recorte espacial para a análise do fenômeno: Extremo Oeste Catarinense. Nesta macrorregião do estado de Santa Catarina-Brasil, aplicamos duas técnicas de coleta de dados: as entrevistas com destaque para a “focalizada” que se caracteriza por ser um tipo de conversa simples/informal, porém diferencia-se pelo seu enquadramento em um determinado tema, e a entrevista estruturada com a realização de perguntas organizadas e criadas antecipadamente (GIL, 2008).

A caderneta de anotação também foi usada, porém seu registro foi efetuado após o encerramento da entrevista. Gil (2008) destaca que “o registro das informações só deve ocorrer após os entrevistados terem tido oportunidade de responder completamente às indagações e de eventualmente corrigirem alguma informação que tenha sido dada durante a resposta” (p. 119).

Nossos entrevistados são pais e filhos, residentes nas comunidades rurais dos municípios de São Miguel do Oeste, Paraíso e Caibi. Eles foram inquiridos sobre os motivos do êxodo rural naquela região, ora informalmente ora com questionamentos estruturados. As Escolas do Campo foram um dos espaços onde se produziram alguns dos depoimentos aqui recortados.

Por esse motivo dedicamos uma parte significativa da escrita do artigo a uma explicitação dos conceitos supracitados, sobretudo para que, em um futuro próximo, sirvam de base a outros estudos envolvendo o “Lugar camponês” com os sujeitos que lá habitam e o modificam cotidianamente. Embora a Educação do Campo não esteja fortemente destacada nas linhas que se seguem, ela é uma das forças propulsoras do nosso estudo³¹.

Assim, antes de partirmos para o debate sobre as origens do Global e suas múltiplas facetas, há necessidade de contextualizarmos historicamente a inserção do Brasil contemporâneo no mundo globalizado.

O Brasil e a Globalização

Na década de 90 o Brasil se inseriu economicamente no processo de globalização através do governo político neoliberal que ascendeu ao poder³². O Estado privatizou empresas

³¹ As reflexões acerca do Global e Local, contidas aqui, em pesquisas e posteriores. Discutindo assim, a problemática do papel da Escola na reprodução de um modelo que contribui para o estímulo da migração infanto-juvenil da área rural para a urbana.

³² Em 1997, durante o governo FHC (1994-2002), o período foi marcado pela abertura do mercado interno para a globalização. Sallum Jr. (1999) destaca que não se tinha a intenção de desenvolver uma indústria nacional. “Pelo

estatais e autorizou a importação de mercadorias, até então protegidas, fazendo com que a indústria nacional sofresse com a competitividade externa. Um dos resultados foi a falência de muitas empresas e o aumento do desemprego e a decadência financeira de muitos municípios que possuíam uma determinada especialidade produtiva³³.

Na perspectiva desse novo modelo, os espaços além de servirem a uma dada especialização, também passaram a se preocupar com a circulação de mercadorias, ambos a serviço das demandas dos grupos hegemônicos empoderados político e financeiramente. Nas palavras de Santos:

O processo de especialização, criando áreas separadas onde a produção de certos produtos é mais vantajosa, aumenta a necessidade de intercâmbios, que agora se vai dar em espaços mais vastos, [...]. Como se produzem, cada vez mais, valores de troca, a especialização não tarda a ser seguida pela necessidade de mais circulação. O papel desta, na transformação da produção e do espaço, torna-se fundamental (SANTOS, 2004, p. 240-241).

Pelo fato de o Brasil por possuir uma fronteira agrícola ainda não consolidada e conter grandes jazidas minerais, ficou estereotipado, no campo econômico, como um “país celeiro” do mundo e grande “fornecedor de matérias primas” para os países de economia planificada.

Essa nova “ordem econômica mundial” passou a promover entre os países emergentes a “desordem” não só econômica, mas também sociocultural. Diante deste cenário, demorou alguns anos para que o Brasil se (re)encontrasse no rumo ou pelo menos tentasse se (re)organizar dentro dos ditames do mercado. Para muitos, seria impossível escapar das regras instituídas internacionalmente pelos países Estados-Nação mais desenvolvidos.

No momento, mesmo nos países mais pobres, o modelo de crescimento coloca no primeiro plano de preocupações a necessidade de aumentar a produção segundo parâmetros importados. Não é uma produção com fins sociais, mas essencialmente com objetivos econômicos cujo alcance é internacional (SANTOS, 2008, p. 370).

contrário, além das empresas estrangeiras terem sido equiparadas constitucionalmente às nacionais, a orientação básica do Estado tem sido a de atrair ao máximo os investimentos estrangeiros e promover sua associação com empresas nacionais” (p. 38).

³³ Exemplo disso foi o município de Novo Hamburgo no Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul-Brasil. Conhecida nacional e internacionalmente como a capital brasileira do calçado, vê-se a mercê da concorrência desleal com a China, país também continental e com a maior população do mundo (em torno de 1,36 bilhão de habitantes), possuidora de uma legislação trabalhista flexível que acaba por repercutir no preço final da produção do calçado. Além disso, muitos chineses vieram recrutar técnicos da área para ensiná-los a melhor qualificar o seu produto. A consequência foi uma forte crise regionalizada, ampliando a pobreza e os índices de criminalidade, em especial na cidade em questão.

Os (re)arranjos produtivos regionais promoveram um fenômeno já conhecido dos brasileiros: a migração. Este evento pode ocorrer de várias formas: entre continentes; entre países; entre regiões; entre cidades consideradas de menor ou maior importância; internamente entre o centro e as periferias da cidade.

No nosso caso enfocaremos, especificamente, o êxodo rural³⁴. Assim, para uma melhor compreensão do Global como influência e força verticalizada sobre o Local, exige um retorno ao passado no sentido de acompanhar a evolução desse processo desde a perspectiva do mundo eurocêntrico-ocidental.

O Global na história

A compreensão do Global na sociedade pode ser referida na história da Humanidade. Na viagem ao passado imaginado, percebemos que já na Idade Antiga (4.000 a.C. a 476 d.C), quando as disputas bélicas entre os povos se acentuaram, as trocas culturais também se intensificaram. Os próprios romanos, ao dominarem os gregos pela força bélica de seu exército, acabaram cedendo à influência helênica, passando a incorporar hábitos e costumes, inclusive e principalmente no campo da educação.

Esta educação de escola, que os romanos criam em Roma copiando a forma e alguma coisa do espírito dos gregos, espalham primeiro pela Península Itálica e depois por todo o mundo que conquistam na Europa, na Ásia e no Norte da África. Do mesmo modo como o sacerdote, o educador caminha atrás dos passos do general. A educação do conquistador invade, com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados. A educação que serve, longe da Pátria, aos filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, serve também para impor sobre eles a vontade e a visão de mundo do dominador (BRANDÃO, 2007, p. 52-53).

Neste sentido, a pluralidade de ideias, quando aceitas, absorvidas ou mescladas à cultura Local, poderia contribuir para a ascensão daquele povo. Contudo, não é o caso dos romanos, pois além de conquistar territórios, impôs, de certo modo, a sua forma de pensar o mundo. Acreditavam que estavam levando aos povos que “viviam na barbárie” a luz do mundo. Resumia-se em uma guerra em que os autointitulados “civilizados”, os romanos, movia contra todos aqueles que viviam fora dos domínios do império, os bárbaros.

No entanto, não se deu a devida oportunidade para que estes povos que habitavam fora dos limites, dotados de uma maneira singular de se viver, pudessem optar por uma ou outra

³⁴ Mais especificamente na macrorregião do Extremo Oeste Catarinense, no estado de Santa Catarina, Brasil, tendo, então, São Miguel do Oeste como cidade polo.

forma de identidade, isto é, descartando o que não lhe era peculiar ou sem sentido e assimilando aquilo que poderia enriquecer a sua comunidade do ponto de vista político-econômico-social-religioso-cultural. Além disso, o exército romano destruiu boa parte destas culturas alicerçadas na oralidade e no direito consuetudinário (leis baseadas no costume). Assim, o latim e o império romano eram a realidade imposta e não espontânea para os povoados distantes de Roma ao longo deste período histórico.

A reflexão que os romanos nos deixam é que, mesmo não havendo uma totalidade do espaço conhecido no planeta, bem como o seu contato direto com os continentes, havia anseios de grupos economicamente poderosos que manifestavam interesse na ampliação do comércio para a venda e a compra de mercadorias exóticas. A Antiguidade não seria uma “mundialização”, mas a semente daquilo que veio a se manifestar de fato com as grandes navegações da Idade Moderna (1453-1789). Entretanto, não podemos deixar de mencionar a História Medieval (476-1453) que ocorreu entre as duas já apresentadas, motivada no seu início pela Queda do Império Romano do Ocidente e o seu término com o declínio do Império Romano do Oriente.

Neste período, a Europa sofre uma ruralização da sociedade provocado, especialmente, pelas invasões bárbaras, as doenças contagiosas, a escassez de mão de obra escrava e conseqüentemente a diminuição da produção agrícola. Todos esses fatores contribuíram significativamente para o êxodo urbano.

O processo de globalização iniciado com os romanos sofre um revés. O mundo conhecido e eurocêntrico passa a ser controlado pelo teocentrismo e pelos senhores feudais. A descentralização do poder real é fragmentada, sendo distribuídos politicamente entre os senhores donos de terras.

O conhecimento e a informação ficaram arquivados nos mosteiros e posteriormente nas bibliotecas das universidades europeias. O comércio só foi reativado com as migrações para a Terra Santa (Jerusalém), bem como no retorno dos soldados e religiosos passando pelas bifurcações e encruzilhadas que se tornaram áreas de comércio. Surgem ali algumas aglomerações humanas conhecidas como burgos que, por sua vez, ofereciam prestações de serviço e negociavam os produtos dos viajantes pertencentes às Cruzadas.

Outro fenômeno de grande destaque verificado durante este período foi o avanço no conhecimento técnico e científico no campo naval-marítimo-geográfico. Do planeta mítico-quadrado-medieval, chega-se no mundo oval possível de se navegar, sem monstros marinhos, finito, porém com grandes barreiras ainda a serem vencidas.

Assim, as navegações iniciaram a globalização, de modo incipiente, mas concreto e real por acessar diferentes partes do espaço terrestre, transportando pessoas e mercadorias, lançando modelos econômicos, políticos, sociais e religiosos.

[...] a Europa, ‘frequentemente a Europa ocidental’, como uma pequena região do mundo que, por razões várias e sobretudo a partir do século XVI, conseguiu impor ao resto do mundo as suas concepções de passado e de futuro, de tempo e de espaço. Com isto, impôs os seus valores e instituições e transformou-os em expressões da excepcionalidade ocidental, ocultando assim continuidades e semelhanças com valores e instituições vigentes noutras regiões do mundo (SANTOS, 2010, p. 519).

Semelhante ao que aconteceu com os Romanos e sua relação com os povos fora de seus domínios, a Europa entra em enfrentamento, impondo sua cultura civilizatória às populações dos demais continentes. O pensamento ocidental lança seus tentáculos sobre as mais diferentes comunidades no planeta, explorando suas riquezas e impondo o tráfico de pessoas, em especial, o negreiro, para o estímulo da produção, seja agrícola ou manufatureira.

Em meados do Século XVIII, surge na Inglaterra a Primeira Revolução Industrial, espalhando-se em seguida pelo continente europeu. Com a implementação de novas técnicas aliadas à ampliação da produção nas indústrias, necessita-se urgentemente de mercados consumidores que poderiam se configurar nas novas colônias.

Consequentemente, as fábricas precisavam de mão de obra que fosse adquirida com o evento do cercamento dos campos na Europa, e a migração da população camponesa ociosa – agora nesta situação por não possuir mais terras para o seu sustento e da família – para junto das indústrias, na sua maioria, têxteis.

Nesta ideologia eurocêntrica tende-se a criar um mundo mais idealizado no formato homogêneo pelo desejo que o Ocidente adotasse as formas de pensar e agir do velho continente, em um esforço para manter a hegemonia sobre as colônias. As metodologias encontradas para a manutenção de sua influência não consistiam apenas na repressão bélica de dominação, mas também nas expressões socioculturais, tais como a educação, a política, a religião, a etnia, a economia, entre outras, que acabavam por promover essa tentativa de anexação das “almas e corpos” ao “grande projeto civilizador” assim imaginado.

Na contemporaneidade, com o impulso da Segunda Revolução Industrial em meados do Século XIX e, mais tarde, com a passagem da 1ª e 2ª Guerras Mundiais, a Guerra Fria, a globalização vai ganhando força pela capacidade tecnológica que lhe vem servindo de base. Referimo-nos ao aperfeiçoamento dos fluxos como transporte e informação que passa a evoluir, coincidindo assim com o período histórico de maior migração.

A metade do século XIX marca o começo da maior migração de povos na História. Seus detalhes exatos mal podem ser medidos, pois as estatísticas oficiais, tais como eram feitas então, não conseguem capturar todos os movimentos de homens e mulheres dentro dos países ou entre regiões e de cidade para cidade, o cruzamento de oceanos e a penetração em zonas de fronteiras [...] (HOBSBAWM, 1997, p. 271).

Os países subdesenvolvidos e marcados pela sua inserção no mercado global, altamente competitivo, veem suas indústrias desaparecerem ou passarem por uma readaptação a duras penas, assim como no Brasil. A cultura hegemônica induz a um “pensamento e fazer” homogêneo que coloca acima do “ser” o “ter”.

A incapacidade de se posicionar contrariamente a esse modelo alienígena/externo às comunidades, torna-se impossível pelo fato desse fenômeno ter sido construído ideológico e historicamente. Também foi retroalimentado pelos próprios Estados-Nação jovens que se criaram, ou ainda pelos grupos hegemônicos minoritários que lá exerciam seu poder, solidarizando-se.

Não é que o Estado se ausente ou se torne menor. Ele apenas se omite quanto ao interesse das populações e se torna mais forte, ágil, mais presente, ao serviço da economia dominante. [...]

A política agora é feita no mercado. Só que esse mercado global não existe como ator, mas como uma ideologia, um símbolo. Os atores são as empresas globais, que não têm preocupações éticas, nem finalísticas (SANTOS, 2003, p. 66-67).

Entretanto, nem tudo está perdido. Mesmo a globalização sendo perversa, ela também reúne, por meio de seus recursos, a oportunidade de interagir com pessoas, de adquirir informações úteis e promover a velocidade de contraordem, de resistir ao modelo imposto.

O sentido da globalização e suas potencialidades entre nós vieram para não mais se desvincular. O problema residirá em como o sujeito, ou cidadão, ou indivíduo, vai empregá-lo próximo da realidade concreta em que o interesse econômico espacial subjulgou as expectativas socioculturais do ser humano. Se por um lado temos essa face das “ideias dominantes”, como disse Tarde (2005), abrindo a possibilidade de uma uniformização planetária, por outro lado é preciso reconhecer nesse movimento uma gradativa substituição da “imposição autoritária” por uma “imposição persuasiva”. Tanto no passado como no presente a imposição permanece. Se acreditamos ser livres, é à força da servidão:

O cidadão dos tempos novos orgulha-se de fazer uma *livre escolha* entre as proposições que lhe são feitas; mas, em realidade, a que ele aceita, a que ele segue, é aquela que responde melhor a suas necessidades, a seus desejos, que preexistem e

resultam de seus hábitos, seus costumes, todo o seu passado de obediência. (TARDE, 2005, p. XXI).

Queiramos ou não, o Global está entre nós e em nós, e isto é fato. Dessa forma, convidamos, a partir do Extremo Oeste Catarinense, compreender porque o êxodo rural ocorre em uma pequena parcela desta sociedade regional – pais e filhos de camponeses – que são influenciados cultural e economicamente pelo Global de forma consciente ou inconscientemente no seu dia a dia.

O Global na vida dos camponeses

O meio técnico-científico-informacional venceu distâncias e acelerou o acesso à informação e aos bens de consumo. A globalização propagou-se tanto no meio urbano como no rural. Assim, as pequenas comunidades do Extremo Oeste Catarinense passam a usufruir desses bens e recursos, sendo a juventude local ao mesmo tempo agentes e “vítimas” desse processo. Tanto os bens de consumo quanto as opiniões obedecem a uma mesma lógica, sobretudo porque, desde uma perspectiva tardeana, são muito tênues as diferenças entre uma opinião e um bem de consumo (TARDE, 2005).

Embora o desenvolvimento tecnológico se sobressaia no campo do agronegócio, ferramentas e implementos modernos, maquinários sofisticados e a existência de agrotóxicos e fertilizantes que são despejados em grandes latifúndios, todos com a intenção de promover a alta produtividade agrícola; os mesmos não são disponíveis a todos pela situação/condição econômica de cada um. Ou seja, se não tem dinheiro para adquirir, não tem acesso ao meio técnico-científico-informacional existente.

No caso dessa macrorregião, a realidade atual ainda é composta por pequenas propriedades rurais de até uma colônia (25 hectares), geomorfologia íngreme que impede a utilização de tratores e colheitadeiras, e dotada de um grupo humano com mais vocação à agricultura familiar do que ao modelo agroexportador. Por isso, cabe aqui uma breve (re)construção da história destes sujeitos catarinenses para melhor entendermos o seu presente.

Ocupação do espaço no Extremo Oeste Catarinense

A história dessas comunidades inicia na década de 40 do século XX quando os primeiros madeireiros e agricultores, oriundos do Rio Grande do Sul, buscavam na árvore nativa Araucária um rendimento atrativo. Esta matéria-prima era desejada para abastecer a

construção civil; “[...] à época e, principalmente e, posteriormente como um gesto nobre, que possibilitou a entrada da civilização em uma região de 'puro mato', onde 'não tinha nada' além de uma natureza 'inóspita” (SILVA, 2010, p. 96). Embora as dificuldades fossem consideráveis, os loteamentos com áreas definidas de 25 hectares (uma colônia) consolidaram a agricultura familiar e a criação de animais como vocação regional por um longo período.

Estes pioneiros eram migrantes das pequenas propriedades rurais da Serra Gaúcha, do Vale dos Sinos e da metade norte do Rio Grande do Sul. Portanto, as etnias que prevaleceram foram a italiana, a alemã, a polonesa e a luso-brasileira. O fenômeno ocorrido deveu-se à escassez de terras para o cultivo no estado vizinho e à oportunidade de aquisição de propriedades mais baratas nesta região.

A incorporação de hábitos e costumes sul-rio-grandenses manteve-se, tornando-se a agricultura de subsistência o modo de produção para que estas famílias sobrevivessem e permanecessem. Inicialmente, encontravam-se desprovidas de estradas, energia elétrica, escolas e outros meios técnicos que somente as cidades médias e grandes dispunham.

Na década de 80 do século XX ocorreram movimentos de Reforma Agrária e assentamentos foram estabelecidos na região. Contudo, a ausência de apoio e o próprio imaginário que se construiu entre os agricultores já existentes e os assentados provocaram discórdias e acirramentos entre as famílias. Os sem-terra “sofriam com a discriminação e o desprezo de uma parcela significativa da população local, que os via como uma ‘classe perigosa’, a ser permanentemente vigiada e controlada” (SILVA, 2010, p. 202).

Contudo, ao longo do tempo, as comunidades foram se integrando e estabelecendo vínculos afetivos mais próximos. O contexto local de abandono e distanciamento da capital, Florianópolis, promoveu a necessidade de uma aproximação entre esses dois grupos, com objetivo de implantação de algumas cooperativas, fazendo despertar uma nova postura na forma de gerenciar a produção regional. Além disso, essas associações passaram a ser encarregadas de fornecer um conhecimento não-formal.

Nas duas últimas décadas, o leite, a suinocultura e a avicultura, despontam como um recurso produtivo e com renda mensal garantida³⁵, provocando, assim, uma “coexistência de objetos e ações sociais na sua face econômica e cultural manifesta” (SUERTEGARAY, 2000, p. 21). Porém as variações no custo de manutenção do processo são influenciadas pela oferta e

³⁵ Segundo Bianchini (2010), o leite acabou suplantando as demais economias, monopolizando assim a dinâmica da Agricultura Familiar. Porém, do ponto de vista econômico, foi uma alternativa que proporcionou uma ascensão da condição de vida do agricultor. “A atividade leiteira passou a ter relevância na região a partir de meados dos anos 80, início dos anos 90, quando milhares de agricultores expulsos da atividade suinícola, encontraram na produção de leite a alternativa para compensar a renda perdida com a atividade anteriormente desenvolvida” (p. 32).

procura como também da ração/pasto destinado aos animais³⁶. Os cultivos de milho e fumo também se mantêm muito fortes entre os agricultores, entretanto, frente às não raras variáveis climáticas, acabam sofrendo prejuízos, seja através de estiagens prolongadas ou de invernos rigorosos com muita chuva e geada.

Outro aspecto relevante a ser destacado diz respeito ao crédito agrícola e ao próprio seguro a ele vinculado que ocasionaram insegurança a esses pequenos agricultores rurais por se tornarem reféns de instituições financeiras identificadas e movidas exclusivamente pelo lucro. Além disso existe a inconstância na produção e renda, o que gera instabilidade, insatisfação, baixa autoestima, alimentando uma cultura do medo que vem sendo gradativa e progressivamente assimilada pelas gerações futuras.

A trajetória histórica, alicerçada em uma cultura burguesa dominadora ao longo do tempo e espaço, refletia a diminuição do trabalho do homem do campo e da sua diferenciação para com o trabalhador da área urbana. No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2006) realizam uma analogia dizendo que

A burguesia submeteu o campo à dominação da cidade. Criou cidades tentaculares, aumentou maciçamente a população das cidades em relação à dos campos e, portanto, arrancou uma parte expressiva da população do embrutecimento da vida rural. E tal como subordinou campo e cidade, **tornou dependente** os países bárbaros ou semibárbaros dos países civilizados; **os povos agrícolas dos povos burgueses**; o Oriente do Ocidente (p. 31). [**Grifos nossos**]

Atualmente, essa subordinação não ocorre apenas entre países, mas dentro do próprio território nacional de forma endógena. Não diferente a isso, a cultura nacional brasileira, influenciada por este modelo, reproduz esta situação, não na aparência, mas na sua essência. Essa ideologia, culturalmente impregnada na sociedade e exigida pela globalização, estimula a desagregação do pequeno produtor rural que, por sua vez, repassa aos seus filhos o sentimento de que a vida digna se conquista na área urbana. As oportunidades oferecidas como o emprego com salário fixo e pago mensalmente, sem a oscilação das condições climáticas ou dos altos e baixos dos produtos agrícolas, promovem a percepção de uma condição econômica melhor. Com essa ideia, associam-se os ganhos com as leis trabalhistas como férias, 13º salário, adicional noturno, entre outros benefícios que, na agricultura familiar, não acontecem.

A configuração desse fenômeno tem base na própria divisão do trabalho em que rural e

³⁶ Consideram-se aqui as influências climatológicas do tempo no resultado das colheitas como também na forma de pensar e agir das pessoas quanto ao pessimismo e a falta de esperança quanto as intempéries.

urbano não aparecem como complementares, mas de forma antagônica. Marx e Engels (2006) reforçam dizendo: “A divisão do trabalho no interior de uma nação leva, a princípio, à distinção entre o trabalho industrial e comercial, de um lado, e o trabalho agrícola, de outro, e a consequente separação entre cidade e campo com a oposição de seus interesses” (p. 45).

As questões de se estar próximo a uma cultura urbana onde se concentram instituições de ensino, hospitais, festas/danceterias, o celular que tem rede, a internet com banda larga, as ruas calçadas ou asfaltadas sem barro ou poeira, os supermercados acompanhados da gastronomia, as lojas que vendem em várias parcelas.

Tudo isso incentiva o jovem agricultor a sair da sua propriedade rural e se encaminhar pelo mundo; considerado, por ele, como sendo cheio de oportunidades e magias que lhe encantam pelas facilidades ofertadas.

A região do extremo oeste catarinense, representada no município de São Miguel do Oeste como seu expoente, juntamente às pequenas cidades do seu entorno vem demonstrando que boa parte de sua área rural é representada por uma agricultura familiar fortemente baseada na produção leiteira, seguida da suinocultura, na avicultura e na produção de milho. Destaca-se que os latifúndios existentes na região desenvolvem a produção do gado de corte.

Percebe-se que ocorre hoje o envelhecimento da população rural e que os jovens buscam alternativas na cidade. Os próprios pais estimulam essa adesão ao urbano, negligenciando, assim, um passado de luta e muitas conquistas. Os valores e sentimentos incorporados a essas famílias são de que seus filhos não necessitam passar pelas mesmas dificuldades que eles passaram. “A cidade é de fato o local da concentração da população dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, enquanto o campo mostra exatamente o fato oposto, isto é, o isolamento e a dispersão” (MARX; ENGELS, 2006, p. 83).

A própria Escola Rural, quando ainda existente, traz, na sua maioria, os docentes da área urbana que, por vezes, desestimulam as crianças e os jovens acerca da sua permanência no campo, através de relatos pessoais das condições desproporcionais existentes entre o Campo e a Cidade. Quando os alunos moram no interior e estudam na área urbana são estereotipados, por alguns colegas, como “da roça”, desprovidos de tecnologia e conhecimento técnico, esquecendo-se de que a informação já chegou nos rincões mais longínquos do Brasil.

A falta de consideração com o agricultor, ao longo do espaço e tempo, criou “feridas que não foram cicatrizadas”. Mesmo com toda a ajuda que lhe possa ser oferecida, a desconfiança e a dor acumuladas contribuirão para que a criança e o jovem migrem para o centro urbano. Independente de que existam políticas públicas de incentivo à permanência do

homem no campo, com a melhoria das estradas, assessoria técnica gratuita, provinda do governo municipal, estadual e federal (porém incapaz de atender a todas as propriedades); acesso à educação básica com transporte público assegurado por lei; concessão de maquinário pesado, para melhoria da infraestrutura da propriedade; financiamentos a fundo perdido para a construção de residência ou na produção agroecológica, entre outros.

Muitas destas propriedades estão se transformando em terras arrendadas, vendidas para o vizinho latifundiário ou tornando-se sítios de lazer para aqueles que residem na área urbana e que, nos finais de semana, realizam uma migração pendular para o campo. Trata-se de um paradoxo onde a globalização vigente vitima a população rural que resiste ainda nesta geração do campo. Já com a geração futura não se sabe... A segurança alimentar interna depende desses lugares incrustados nas regiões interioranas do território nacional.

O Global de novo

As ações da globalização nestes espaços em que essas comunidades singulares e ao mesmo tempo plurais são desconstituídas prejudicam os hábitos e costumes do grupo. Pois inicia no econômico e chega no sociocultural desencadeando um processo inconsciente de desvalorização ou repulsão do espaço em que habitam. Trata-se de um Global tentando destruir o Local em benefício dos grandes aglomerados financeiros. “Os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é cara geográfica da globalização” (SANTOS, 2004, p. 239).

As cooperativas transformadas em agroindústrias, estruturadas arduamente pelas famílias camponesas e alguns dos assentamentos instalados na macrorregião, vem se enfraquecendo diante das exigências do mercado global. Muitas das famílias que ajudaram a criar tais cooperativas abandonaram diante da pressão econômica e psicológica para a melhoria da qualidade e aumento da produção.

Muitos cooperativados passaram a trabalhar individualmente com receio e desconfiança a qualquer pessoa ou empresa que lhe proponha associação. Em uma das entrevistas informais que realizamos, um agricultor mencionou o seguinte: “Nós fundamos a cooperativa! Participamos de tudo! No início era parte dela. Hoje eles só querem que aumentem os litros de leite para valorizar mais o pagamento por ele! O presidente disse: ‘Ou tu entra no negócio ou tu sai dele! Eu preferi sair’” (Fev/2013).

O depoimento do agricultor demonstra a sua insatisfação pelo acondicionamento que a empresa lhe determinou. Isso não significa que a própria agroindústria também não passe pelo

mesmo problema, pois as metas a serem atingidas e a sobrevivência no mercado competitivo exige que repassem esse procedimento administrativo sem encontrar, no momento, alternativas que possibilitem outros caminhos que consigam escapar deste círculo vicioso do mercado dominante. Nas palavras de Santos (2012):

Acrescentamos a tudo isso a realidade das agroindústrias – atividades modernas, sequiosas de tecnologia, capitais, informação e altos lucros -, que passam a relacionar-se diretamente com os grandes centros. Só a produção direta é localmente. Mas a garantia de participar de uma lógica que é extralocal insere essas atividades em nexos cada vez mais extralocais (p. 63).

Neste sentido, há uma seleção dos cooperativados, independente da sua trajetória histórica na associação. A consequência para aqueles que resolvem abrir mão e “caminhar com suas próprias pernas” sofrem, resultando assim no retorno a uma agricultura de subsistência e não mais comercial.

O fenômeno acaba por desencadear um processo de revolta e baixo estima que passa a influenciar o sociocultural das comunidades. O dinheiro de antes, mesmo que pouco, circulante no comércio local, desaparece, restando a algumas famílias a permuta ou a espera de uma assistência social por parte do governo.

O filho que assiste a tudo isso cresce desmotivado com a agricultura e a pecuária, pensando na aquisição de uma fórmula que lhe oportunize escapar desse mundo local que não lhe propicia um mínimo de dignidade. Outro desabafo relatado por um agricultor da Linha Gramadinho, em São Miguel do Oeste, refere-se a como ele percebe as relações afetivas na comunidade ou “entre-comunidades” quando o filho homem pretende permanecer no campo:

Eu tenho seis filhos homens. Todos com idade entre 19 e 35 anos. Nenhum conseguiu uma moça da roça para namorar. Sabe por quê? Por que todos os meus filhos vão ficar na lida campeira: criando porco, galinha, gado, plantando milho ou fumo. As gurias daqui só querem saber dos ‘bundinhas da cidade’! Porque sabem que não vão ter que acordar cedo para tirar leite da vaca; cuidar da casa e dos filhos – na cidade tem creche – planta [cultivar] a horta e trabalhar de domingo a domingo. Os bichos não sabe o que é final de semana! (Dez/2013)

A percepção deste agricultor³⁷, simplória, mas carregada de reflexão própria, traduz um sentimento de indignação com a postura das “gurias-vizinhas de comunidade” que não querem namorar os seus filhos. Aqui, a interface econômica foi ultrapassada e um novo

³⁷ Não estamos aqui para julgar o conteúdo de sua resposta, mas de tentar interpretar suas sensações sobre alguns fatores socioculturais que podem contribuir para o êxodo rural.

evento sociocultural, muitas vezes, não observado nos censos demográficos quanto à migração campo-cidade é exposta por conseguirmos, mesmo que singelo, conceber um “espaço de vivência” em que os sujeitos históricos ganham vozes.

O global não precisa de agricultura familiar. O global não precisa da existência de uma boa autoestima entre os jovens camponeses. O global só quer especializar espaços conforme as suas demandas hegemônicas.

O global não precisa de semente crioula para a produção, pois as grandes empresas estão aí para fornecer estas transgeneticamente a custos do comércio internacional. O global não precisa da pequena propriedade, mas sim do latifúndio com emprego de pouca mão de obra, porém mais bem qualificada e tecnicizada.

Assim o econômico que dissolve “trabalhos cooperativos”, mas não o novo modelo de cooperativa; o arcabouço sociocultural que resulta na mudança de hábitos e costumes como o casamento intra-lugar das famílias do campo; surgem para endossar o êxodo rural da região. Lembrando que não só estas questões preenchem o conjunto de interferências no meio, mas outros, como na área da educação.

Observa-se que a expansão da exploração capitalista no campo intensifica a concentração de terras, pela mercantilização agrícola, pela proletarização da mão-de-obra, e pelo esvaziamento das comunidades e de seus modos de vida, cedendo lugar ao agronegócio, que se firma como solução para o que se ressaltam a falência e a extinção do campo e da agricultura familiar, observa-se o avanço da monocultura e da concentração de terra (PEIXER, 2011, p. 45).

O “Global-lobo”, mas com roupagem de “cordeiro”, ilude a juventude camponesa fornecendo a sensação de ousadia, coragem e controle das novas tecnologias por se considerarem perfeitas manipuladores do suposto “conhecimento” que é encontrado rapidamente e atualizado constantemente, por exemplo, na rede mundial de computadores (internet). Porém, eles se esquecem de que o que eles têm acesso não é conhecimento e, sim “informação”. Este sentimento não é exclusivo apenas dos jovens, mas de boa parte da sociedade.

A informação, sobretudo ao serviço das forças econômicas hegemônicas e ao serviço do Estado, é o grande regedor das ações que definem as novas realidades espaciais. [...]; E o crescente processo de homogeneização se dá através um processo de hierarquização crescente [...]. Nos outros lugares, a incorporação desses nexos e normas externas têm um efeito desintegrador das solidariedades locais então vigentes, com a perda correlativa da capacidade de gestão da vida local (SANTOS, 2004, p. 285).

Um exemplo verificado na região por nós estudada é o estímulo por parte de um professor em uma das “Escolas do Campo”, que aqui caberia melhor chamá-la de “Escola Rural³⁸”. O docente, ao avaliar as melhores notas da turma, comentou que aqueles que tiveram melhor desempenho deveriam migrar para os grandes centros em busca de aperfeiçoamento dos seus estudos, já que lá poderiam esconder-se da “alienação e atraso do campo”.

Este discurso foi encontrado em um dos formulários em que uma mãe comenta sobre a atitude do docente: “O que adianta a gente falar que a roça é bom? Que tem futuro? Que nós vamos deixar tudo pra ele? Se os professor disserem pra ele que ele não deveria está aqui!? Que deve ir estudar na capital: Florianópolis!” (Formulário 38 -TExis/2013).

Nesse sentido, fica evidente a desesperança de uma mãe acompanhada sutilmente da crise geracional na continuação da permanência da terra em propriedade da família. Não estamos nos referindo apenas a um recorte espacial, mas a um lugar carregado de conquistas, lembranças ou perdas³⁹.

Inclusive, ao percorrer as linhas no interior do município, principalmente em São Miguel do Oeste, conversamos informalmente com uma família (pais e filho) que produzia suínos; os mesmos expuseram que a produção estava difícil, que a cooperada estaria pagando um preço pelos animais muito abaixo do desejado, havendo, portanto, prejuízo.

Além disso, algo que também nos chamou a atenção refere-se ao fato de que aquele jovem de 19 anos que ali estava trabalhando ainda com seus pais, ter terra, ter ensino médio completo, era o único sujeito que residia naquela Linha do total de 20 jovens; os outros 19 acabaram migrando.

Os pais também expuseram a sua vergonha pelo fato de não terem tido a condição de oportunizar para o filho algo melhor na cidade, isto é, melhor do que cuidar das pocilgas. Portanto, o avanço nos estudos, mesmo que ele não tivesse interesse, na diminuição da penosidade, do horário alongado, acrescentado do trabalho insalubre. Diante do que foi exposto, verificou-se um lugar permeado pela sensação da família quanto ao preconceito que eles (ou achavam que) sentiam por parte dos trabalhadores da área urbana.

³⁸ Dizemos isso, porque segundo os movimentos sociais e a Academia, este tipo de reflexão não condiz com a Escola do Campo imaginada, mas com a Rural por representar uma ideia externa e fora da realidade, bem como a postura autocrática da professora que não valoriza o conhecimento empírico de seus alunos ou dos pais.

³⁹ É onde se iniciou as primeiras plantações, transformou-se o espaço, criou gado, construiu casa, nasceram os filhos,...

Em pesquisa, já na década de 80, sobre a Educação do Campo, Carlos Rodrigues Brandão (1983) relata o desejo de muitas famílias camponesas de migrarem para a cidade. Assim, o sonho de muitos jovens ou pais eram “[...] chegar à cidade e a um trabalho urbano, preferível estável ‘com carteira assinada’. [...], no que se refere a residência urbana: o destino do lavrador é a cidade’. É desejada, quando se refere também a um trabalho urbano” (BRANDÃO, 1983, p. 196).

Mais uma vez o econômico e o sociocultural influenciam a condição de vida do jovem e de sua família. O êxodo rural, a partir da diminuição dos jovens na comunidade, faz-nos sugerir que estas pequenas propriedades não terão herdeiros, correndo o risco dessas terras ir parar nas mãos de um grupo ou de uma pessoa. Assim, de muitos minifúndios com produção diversificada, poderá aparecer o latifúndio dependente da economia de mercado.

O global há muito tempo vem tentando realizar a mundialização no local. Embora seja um mito, esforça-se para homogeneizar o lugar, dando-lhe um (re)significado que reflita seus interesses, seja em outras partes do planeta, seja no nosso caso específico. Trava-se, então, a batalha entre a “toda-poderosa” globalização homogeneizadora e a resistente e plural localidade. Será que o lugar terá a sua chance?

O Local

O local, aqui também compreendido por nós no sentido de lugar, é resultante não somente de um recorte espacial, mas, principalmente, das relações solidárias e singulares que são praticamente interpessoais.

No lugar se constrói o diálogo, a permuta de ideias, a coexistência recíproca que aproxima as pessoas pela semelhança e também pela diferença. Neste espaço pode-se produzir um conhecimento empírico que, por sua vez, conduz ao conhecimento técnico-científico, sobretudo porque ali o espaço ganha sentido por se aproximar da realidade vivida.

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. [...]. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2004, p. 322).

Diferente do global, o local lhe antecede, surgindo na Pré-história. A necessidade de mulheres e homens sobreviverem fez com que parentes de uma mesma família convivessem

em grupo, formando os clãs. As aprendizagens e a interpretação do mundo por esses clãs constituíram-se no dia a dia.

A observação da natureza e o desejo de nela tentar intervir, em benefício próprio, era uma aspiração do *homo sapiens*. Mesmo tendo iniciado pela contemplação mítica do ambiente e de ser parte integrante de gaia, este processo de pertencimento foi se perdendo ao longo da história quando o ser humano sonhou que poderia ir além, ou seja, achava que poderia dominá-la, operá-la, explorá-la e manipulá-la em seu favor, utilizando, para isso, a conquista do arcabouço técnico e intelectual.

O meio técnico (mais tarde associado ao científico e informacional) que, ao longo da sua evolução no tempo e foi desenvolvido pelo homem, contribuiu tanto para a solução de problemas locais, como também se tornou um elemento desagregador das comunidades.

Os grupos solidários passaram a separar “os que pertenciam a eles” daqueles “que não pertenciam a eles”. As culturas institucionalizadas dos “de dentro” e os “de fora” construíram sociedades que cresceram e passaram a assimilar outros grupos, destacando-se inicialmente pela complexidade, mas que foram se fundindo espontaneamente. Com a chegada da Idade Antiga e, em especial, com a expansão repressiva do Império Romano, vê-se o desaparecimento de pequenas aglomerações humanas singulares.

O local sempre sofreu pressão do global para sujeitá-lo dentro de uma ordem econômica e cultural definida estrategicamente. Contudo, nos momentos de crise do global, é justamente o local que se sobressai, demonstrando ser menos vulnerável aos grandes eventos. Inclusive, apropriando-se da oportunidade para iniciar um contra-modelo que pode recriar novos espaços.

Nesse sentido, as ações locais ou populares podem ser absorvidas pelo global no seu estágio de recuperação como produto homogeneizador, transformando uma postura de uma comunidade particular em uma posição mundializada. A sua capacidade de fazer fluir a informação associado ao seu poder de convencimento junto à “cultura de massas”⁴⁰, naturaliza e torna comum o que é uma forma de pensar e agir próprio de um grupo em de todos.

Por isso, mesmo a localidade se opondo a globalidade, pode ser confundida com ela, já que determinados costumes locais podem se transformar em globais. Contudo, “o lugar”, ou

⁴⁰ A cultura de massas não é algo impossível de ser combatido. A própria condição do contexto local pode ser uma forma de contra-ordem ao modelo proposto. Milton Santos (2003) reforça essa ideia dizendo que: “Os ‘de baixo’ não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura moderna de massas. Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massas” (p. 144)

melhor, os “outros lugares” não negarão as suas origens, mantendo, assim, mesmo seguido como exemplo, uma forma de resistência à dominação cultural. Ambas fundamentam-se em ordens distintas:

A ordem global e a ordem local constituem duas situações geneticamente opostas, ainda que em cada um se verifiquem aspectos da outra. A razão universal é organizacional, a razão local é orgânica. No primeiro caso, prima a *informação* que, aliás, é sinônimo de organização. No segundo caso, prima a comunicação (SANTOS, 2004, p. 339).

Enquanto que o local possui uma razão que é baseada na comunicação, o global reproduz informação. A comunicação pode proporcionar debates e diálogos que façam o conhecimento avançar. Já a informação que se atualiza constantemente, sobre a ótica da globalização, confere uma sensação de se ter acesso a tudo rapidamente. No caso da comunicação se repensa, na informação normalmente não.

Por isso, muitas verdades são construídas “inveridicamente” pelo fato de não se ter tempo por parte da sociedade de refletir ou retomar a discussão. Ninguém está livre de cair nessas armadilhas, desde o cidadão letrado até o mais intelectualizado.

Neste sentido, recordamos um evento ocorrido em uma Escola da Alternância em uma turma de 2º e 3º anos do Ensino Médio em Agropecuária⁴¹, no município de Caibi-SC (na fronteira da região do Extremo Oeste Catarinense).

O professor de Cooperativismo e Desenvolvimento Rural organizou uma visita técnica a uma feira internacional de agronegócio: a Expodireto, em Não-me-Toque (RS). No retorno dos estudantes, foram-lhe perguntados informalmente, na aula, quais seriam as novidades e o que eles puderam tirar de proveito da Feira. Antes da resposta, eles ficaram se olhando até que um tomou a iniciativa e comentou: “A feira é legal, mas não é prá nós!” Imediatamente lhe foi questionado, por quê? Prontamente ele respondeu: “Só tem equipamento e trator prá fazenda! Nada para as nossas propriedades... Tudo lá é prá terra plana. Aqui é dobrada⁴²!”

Em termos institucionais houve uma grande propaganda com a coleta de imagens e da importância sobre a visita quanto à aprendizagem a ser adquirida. Porém, através deste

⁴¹ Na oportunidade, fui professor de Geografia Agrária no curso técnico do PRONATEC em Agropecuária ofertado pelo IFSC-Campus São Miguel do Oeste em parceria com o Estado de Santa Catarina naquele município. Os alunos tinham duas semanas de aula podendo ser em formato de internato ou semi-internato. Havia, então, duas semanas de aula e uma em que eles praticavam a teoria nas suas propriedades.

⁴² “Dobrada” significa terreno íngreme ou acidentado, isto é, com um relevo formado por morros, o que impede o emprego de maquinários agrícolas.

relato percebemos que aquele imaginário que se criara em que os alunos retornariam com novos conceitos do ponto de vista da tecnologia no meio agrícola não se confirmou.

O evento surgiu para reforçar a condição em que estão inseridos. Isso não significa que não seja uma aprendizagem, até porque passou a reforçar a identidade local, com a ampliação da solidariedade do grupo.

Portanto, a instituição deixou-se levar pela empolgação junto aos mecanismos de divulgação da Feira, sem verificar realmente para quem ela era direcionada. Interessante que nem os alunos possuem ambição suficiente de se verem como futuros latifundiários do Extremo Oeste Catarinense. Parece-nos que as ilusões e promessas do global ainda não os contaminaram.

O local não é homogêneo. O Extremo Oeste Catarinense é uma região com uma geografia física própria, como o próprio sujeito estudante referiu anteriormente. Contudo, as pessoas que lá habitam, no campo, são sujeitos oriundos de diferentes etnias, religiões, posições financeiras e políticas. Embora todos eles estejam suscetíveis conjuntamente às leis do mercado que prejudicam a sua arrecadação junto às propriedades, eles podem se unir quando se sentem ameaçados economicamente.

Quando isso ocorre, o próprio global impulsiona um sentimento de injustiça que passa a gerar a ampliação dos vínculos desses diferentes/heterogêneos que ali acaba forçando uma coexistência para a solução do problema. Assim, tenta-se manter solidariamente a manutenção da sua dignidade como mulheres e homens produtores de alimentos.

O local possui suas defesas quando se percebe ameaçado. Para isso, lança mão da resistência da qual se encontra na cultura singular, sua força. Porém, os assédios praticados pelo global são desleais, principalmente quando se emprega o seu aparato tecnológico junto aos jovens por não conseguir atingir os pais.

Muitos jovens adolescentes do campo se sentem atraídos pelo global, entretanto não podemos generalizar, já que os estudantes de Caibi-SC não demonstraram isso. O fato das tecnologias se encontrarem disponíveis, mesmo a altos custos para a aquisição, seduz pelas facilidades que podem ser reais. Junto desta propaganda acompanha paralelamente uma “força centrífuga” (processo de verticalização) que as ideias consumistas e de valorização de um espaço e o desprezo por outro são inculcados.

Neste modelo, infelizmente, campo e cidade não são vistos como complementares e interdependentes, mas antagônicos. Inclusive, considerando que campo e a cidade estejam dentro do mesmo município, eles podem ser definidos como locais diferentes e isso acaba por induzir percepções distintas entre eles.

A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade se relacionam, se interagem em dependências recíprocas. A subordinação do camponês ao urbano é de fato constituída pelas relações políticas, construídas pela concepção analisada. Essa subjulgação é denominada descaradamente como integração em que os camponeses são dependentes nas formas política, econômica e tecnológica (ARROYO, 1999, p. 59).

No momento atual, existem correntes com diferentes enfoques sobre a relação entre rural e urbano. Uma delas caracteriza a extensão do urbano sob o rural, recebendo, portanto, o nome de “rurbano”⁴³. Essa vida urbana que é exercida pelas comunidades agrícolas está mais presentes, principalmente, nas proximidades das cidades maiores que, diante da pequena distância territorial, acaba por aproximar os grupos motivados pelo caráter econômico-cultural.

Nesse engodo, diante do tamanho continental do Brasil, essas relações econômicas e culturais no espaço entre os diferentes sujeitos geram de certa forma uma complexidade que não pode ser generalizada. Isto é, tais trocas são diferentes pelo fato do contexto em que acontecem os eventos também serem diferentes.

Portanto, as relações entre uma área rural de Porto Alegre-RS e a sua área urbana são muito diferentes daquelas existentes entre a cidade polo do extremo oeste catarinense São Miguel do Oeste e sua população camponesa.

A distância entre o centro e as periferias rurais podem ser até equivalentes em algumas situações, mas o mercado consumidor é muito diferente. Ser agricultor em Porto Alegre-RS não é o mesmo que ser agricultor em São Miguel do Oeste-SC, porque como diz Santos: “Cada lugar, pois, se caracteriza por um certo arranjo de variáveis, arranjo especialmente localizado e, de certa maneira, especialmente determinado. Esta é uma das formas como os lugares se distinguem uns dos outros” (1992, p. 77).

Por isso mesmo, há necessidade de se respeitar as especificidades de cada lugar, adotando-se uma racionalidade que auxilie as comunidades na resolução de seus problemas. Contudo, diante de Políticas Públicas generalistas que acabam por converter uma experiência local em uma normatização universalizada dentro do território nacional, há prejuízos das diferentes formas de se viver o espaço.

⁴³ O termo “rurbano” é entendido por nós desde as polarizações existentes acerca do campo e da cidade, apresentado e explicado por Zilma Ilma Peixer (2011): “Para outros, ainda, o rural já não existe, pois haveria a tendência à urbanidade, na qual o espírito da cidade e a cultura urbana perpassam e englobam todos os espaços” (p. 43). Trata-se de um *continuum* do urbano sob o rural.

Não há como instituir medidas que tentem mitigar a tensão entre o campo e a cidade se não considerar os contextos ou o “espaço banal” destas populações. Com relação ao conceito de “espaço banal”, concordamos com Milton Santos quando diz que o lugar (também espaço banal) “seria o espaço de todos: empresas, instituições, pessoas; o espaço das vivências” (SANTOS, 2003, p. 108).

Nestas constam climas, vegetações, relevos, hidrografia, distâncias a serem percorridas para o escoamento da produção agrícola, infraestrutura (estradas pavimentadas, outras não), culturas, etnias, entre outros; que sugerem escutar, debater, viabilizar, acrescer, distinguir e formatar as ações em cada espaço que o camponês se perceba insatisfeito com a condição em que se encontram motivados pelo global.

No Brasil não há como estabelecer uma proposta concreta para o campo sem destacar as potencialidades físicas/naturais associadas à riqueza humana de cada lugar. Como comparar o latifúndio dos Campos de Cima da Serra Catarinense (região de Lages-SC) da criação de gado e da produção de pinus com o Extremo Oeste Catarinense, baseado nas pequenas propriedades rurais cooperadas à produção leiteira, suinocultura e avicultura?

O global acaba por determinar/gerenciar uma divisão do espaço, fragmentando-o em recortes de produção que atendam a política agroexportadora brasileira. Não se trata de um modelo novo. A colonização do Brasil, pautada nos ciclos econômicos, iniciada em 1500 com a exploração do pau-brasil e, hoje, com o agronegócio da soja, do café, da cana-de-açúcar, da laranja e demais frutas tropicais⁴⁴ são exemplos concretos da postura do Estado-Nacional.

Para o global se manifestar, ele precisa do local. Por mais que eles entrem em atrito, os dois estão onipresentes no mesmo espaço influenciando as transformações. O local promove a ação dos agentes sociais existentes para o desenvolvimento do evento no espaço, ocasionando, portanto, a sua modificação. Ele utiliza a técnica-informação da globalização para intervir no fenômeno, seja no econômico, seja no sociocultural.

Portanto, o local cultua os modos de vida, cria sentidos que são incompreendidos pelos grupos externos hegemônicos que, por sua vez, o consideram “atrasados” por não conseguirem se inserir dentro desta racionalidade vertical em que o global dita as regras para o local.

No entanto, a lentidão dos “locais” não se manifesta, para nós, como negativo, mas sim como aqueles que, por não se deixarem ser levados pelos movimentos culturais de massa,

⁴⁴ Somam-se a isso a exportação de carnes: gado, aves e suínos, como também do extrativismo vegetal e mineral.

sobressaiam-se pelas alternativas marginais que criam para sobreviver neste processo globalizante assimilador.

Durante séculos, acreditávamos que os homens mais velozes detinham a inteligência do Mundo. A literatura que glorifica a potência incluiu a velocidade como essa força mágica que permitiu à Europa civilizar-se primeiro e empurrar, depois, a ‘sua’ civilização para o resto do mundo. Agora estamos descobrindo que, nas cidades, o tempo que comanda, ou vai comandar, é o tempo dos homens lentos (SANTOS, 2004, p. 325).

A região do Extremo Oeste Catarinense está inserida dentro deste processo global do ponto de vista econômico. Porém, as singularidades, as percepções culturais dos grupos existem, podendo ser a resistência, ou já é a resistência não descoberta em relação ao global.

Quando uma crise econômica atinge esta região, já se percebe a mobilização de lideranças locais em confronto com o global criticando fortemente o condicionamento espacial de produção. Dá-se início a uma luta, mas que às vezes não é bem sucedida, proporcionando as derrocadas.

O exemplo mais claro é o sentimento do agricultor que não quer que seus filhos continuem no cultivo da terra e da criação de animais, pois acredita que o futuro da sua propriedade não será próspera,⁴⁵ conforme notamos no seguinte depoimento:

“Sou colono, mas não gosto muito de ser. A gente não ganha dinheiro. A terra não é tão boa. O técnico da EPAGRI quase não vem aqui. Tenho quatro filhos. Um já foi embora e tá bem! Eu quero que os outros façam a mesma coisa. Eu também quero vender e ir morar na cidade. A terra é muito ruim. Tem um homem interessado em comprar. Ele já comprou o dos vizinhos. Quer cuidar de gado!” (Diário de Campo: Mar/ 2013).

As justificativas corroboram com as altas e baixas do mercado leiteiro, com o trabalho braçal e penoso, com a falta de oportunidades para o desenvolvimento educacional e técnico dos filhos, com a própria percepção negativa e preconceituosa de ser agricultor. Neste sentido, o urbano é mais atrativo por ser mais próximo da escola para os filhos e a promessa de saída da condição em que se encontra. Assim, através deste exemplo, acreditamos que o global está vencendo o local ou lugar camponês, forçando uma migração para busca de qualidade de vida, com efeitos de recriação de um novo espaço que se configurará, provavelmente, na concentração de terras nas mãos de poucos.

⁴⁵ Tal percepção foi coletada através do diário de campo que possibilitou registrar este relato pessoal de um agricultor no município de Paraíso-SC (Extremo Oeste Catarinense).

O Global e o local: algumas considerações finais

O local e o global são dissociados muitas vezes, assim como se tenta fazer com o campo e a cidade. Na realidade eles convivem dentro de uma rede em que as trocas são constantes. Nas pequenas propriedades do Extremo Oeste Catarinense se produz leite que vai para as Empresas ou Cooperativas e que se transformam em derivados, encaminhando-se para o mercado interno e exportando para outros países.

Na contrapartida, países com economia mais tecnificada fornecem equipamentos necessários à manutenção destes minifúndios. Além disso, os homens de negócio, representados pelos grupos hegemônicos, responsabilizam-se pela fluidez dentro do global com a circulação de ideias, mensagens, produtos transformados, dinheiro... Em escalas de nível mundial, entre países e localmente.

Embora o campo esteja mais suscetível à incorporação do global pelo nível de especialização no espaço que se efetivou, ele não atinge a todos da mesma forma e com a mesma intensidade, pois sempre se esquecem de recordar que a capacidade econômica de modernizar a produção agropastoril é controlada pelos mais abastados financeiramente e não pela maioria do povo camponês.

Portanto, os fazendeiros e os agricultores comerciais se enquadram mais nesta lógica de produção, gerando excedentes que lhe propiciam qualidade de vida e tecnologia para aumentar ainda mais a produtividade. Mas como é que ficam os da contra-ordem? Lutam e unem-se em solidariedade permanecendo no local ou migram, contribuindo para agravar o fenômeno do êxodo rural?

O local e o global funcionam em rede. São uno e múltiplo, estável e dinâmico, superpondo recortes espaciais da realidade, ora entrando em conflito, ora realizando trocas de produção, conhecimento, informação, recursos humanos, técnicas e matérias primas.

O global e o local são híbridos e mistos: coexistem para manter um sistema de relações econômicas, políticas sociais e culturais em que o campo e a cidade se tornam as “áreas de experiências” destas duas manifestações. Por isso acreditamos que uma das causas do êxodo rural na região do Extremo Oeste Catarinense esteja vinculada à pressão do global pela necessidade de se eliminar o velho recorte espacial da pequena propriedade rural para a (re)criação de outra: a criação de gado nas “terras dobradas” e soja, quando o terreno permitir o uso de técnicas e maquinários.

Além da ação do global sobre o local, também acreditamos que outros fatores, ora aproximando-se dos conceitos, ora afastando-se em virtude do seu tratamento, também

merecem especial atenção para a migração das famílias nesta região catarinense. Entre elas, consideramos o espaço, discutindo então algumas categorias de análise que possibilitam a ampliação, tanto deste conceito como também do fenômeno do êxodo rural.

Outro contributo é o tempo em suas diferentes escalas e convívios comuns, isto é, a existência de diferentes temporalidades. Neste espaço com múltiplas interpretações da realidade surge a educação que deveria mediar as diferenças, mas acaba sendo influenciada por um modelo global imposto e manipulador. Portanto, ela vive o local, mas compactua com o global, influenciando e definindo padrões de comportamento nos estudantes que acabam por destoar das realidades vividas na comunidade camponesa.

O evento do global e do local adentram no cotidiano, definindo sentimentos conscientes e inconscientes motivados pela ausência ou menor prática da reflexão na contemporaneidade.

A proposta não pretende encerrar a discussão, pelo contrário, ela tenta abrir caminhos para questionamentos que o amplie, pautado em uma crítica consciente à globalização quando analisado sobre a perspectiva do espaço e das consequências para as diferentes localidades.

O global está presente no espaço e dentro dele, na sua vivência existem escolas e nestas uma educação que, sem perceber, se encontra a mercê da realidade imposta internacionalmente. Por mais que as Escolas do Campo sejam uma resistência aos modelos externos, elas ainda não são suficientes para elucidar as mentes e corações juvenis do espaço camponês, sobretudo porque são recentes e ainda se encontram enfraquecidas pelo exercício de desmonte local pelo global nesta.

Referências

ARQUIVO IF-SC Campus São Miguel do Oeste. Coordenação de Pesquisa e Inovação. Projeto de Pesquisa PIBIC-EM 2012-2014. PAULA, José Fabiano de. (Coord.) **“Percepções acerca do espaço rural no extremo oeste catarinense: o Jovem e a Agricultura Familiar no município de São Miguel do Oeste”**. São Miguel d’ Oeste. Pasta Arquivo 004, 2014.

ARROYO; Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BIANCHINI, Simone. **O futuro das propriedades familiares sem sucessores: o caso do município de Paraíso/ SC**. Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 106. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **“Casa de Escola”**: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papyrus, 1983.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era do capital**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Feuerbach - A contraposição entre as comovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2006.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Angular, 2011.

ROBERTSON, Roland. **Globalização**: teoria social e cultura global. Petrópolis: Vozes, 1999.

SALLUM JR, Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-47, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12305/14082> Acessado em: 11/05/2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalizado? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Espaço e método**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Adriano Larentes da. **Fazendo cidade**: memória e urbanização no extremo oeste catarinense. Chapecó: Argos, 2010.

SUERTEGARAY, Dirce. M. A.; BASSO, Luís A.; VERDUM, Roberto (Org.). **Ambiente e lugar no urbano**: a grande Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TARDE, Gabriel de. **A opinião e as massas**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

“A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo”.

Milton Santos

6. ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DOS CONCEITOS DE ESPAÇO E TEMPO⁴⁶

Resumo

Este artigo tem como objetivo problematizar os conceitos de espaço e tempo como possíveis fatores de impacto sobre o êxodo rural no extremo oeste catarinense, assim como verificar como este fenômeno se relaciona com a Educação do Campo. Fundamentamos nossa reflexão em Milton Santos (2012; 2004; 2003; 1992 e 1986), Jacques Le Goff (2003), Norbert Elias (1998) e Manuel Castells (1999) que conceituam espaço e tempo como também articulam a indissociabilidade dos termos. A metodologia configura-se em um estudo de caso sobre a mesorregião do extremo oeste catarinense—à luz de uma análise documental. Os resultados apontam para o tempo e o espaço como fatores que contribuem para o êxodo rural na região. O acúmulo desigual do tempo, através do “tempo espacial”, das diferentes temporalidades que coabitam o espaço, bem como um espaço que é “uno e múltiplo” serviram de base para compreender o quanto tempo e espaço podem influenciar a Educação do Campo.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Educação do Campo. Extremo Oeste Catarinense. Êxodo Rural.

FIELD EXODUS ON THE EXTREME WEST CATARINENSE AND FIELD EDUCATION: AN APPROACH FROM THE CONCEPTS OF SPACE AND TIME

Abstract

This article aims to problematize the concepts of space and time as possible impact factors on the field exodus in the far west of Santa Catarina, as well as verify how this phenomenon is related to the field education. We base our reflection on Milton Santos (2012, 2004, 2003, 1992 and 1986), Jacques Le Goff (2003), Norbert Elias (1998) and Manuel Castells (1999) who conceptualize space and time as well as articulate the inseparability of terms. The methodology is set out in a case study on the mesoregion of the extreme west of Santa Catarina in the light of a documentary analysis. The results point to time and space as factors that contribute to the field exodus in the region. The unequal accumulation of time, through "space time", of the different temporalities that cohabit with space, as well as a space that is "one and multiple" served as a basis for understanding how much time and space can influence the Field Education.

Keywords: Time. Space. Field Education. Extreme West Catarinense. Field exodus.

Introdução

Enquanto conceitos, o tempo e o espaço caracterizam como importantes ferramentas de conhecimento de interpretação do passado, do presente ou mesmo como elementos que nos auxiliam a fazer projeções sobre o futuro. A sua inserção, nas pesquisas, em especial, na grande área de Humanidades, do ponto de vista metodológico, corresponde à necessidade de delimitar um espaço e um tempo do fenômeno a ser estudado. Tal ação compreende deixar

⁴⁶ Artigo submetido, adaptado e aprovado para publicação no dossiê: Cultura, trabalho e Educação do Campo, previsto para o primeiro semestre de 2018 na revista Cadernos de Pesquisa, Pensamento Educacional (Qualis-B1 em Educação) do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Informamos ainda que, no anexo 01, desta pesquisa se encontra o atestado confirmando o aceite.

claro as fronteiras cronológicas como também os limites do lugar em que o evento se manifesta.

Na área da Educação, o tempo e o espaço são compreendidos desde a análise e do percurso de suas Políticas Públicas mais abrangentes (nacionalmente) até aquelas mais particulares vivenciadas por professores e alunos no **espaço** da sala de aula com o **tempo** cronometrado de cada período. Nas palavras de Castells, “O espaço e o tempo são as principais dimensões materiais da vida humana. [...] Crianças em idade escolar sabem que o espaço e o tempo relacionam-se entre si” (1999, p. 467).

Professores e alunos têm referências diferentes de tempo e espaço. Um aluno que reside na área rural e se desloca todos os dias de sua casa até a escola localizada na área urbana, num trajeto que pode levar uma hora ou mais, possui uma percepção diferente de tempo daquele aluno que mora na frente da escola, precisando apenas atravessar a rua. Nessa mesma perspectiva, um professor que realiza viagens internacionais periodicamente, possui uma noção de espaço distinto daquele que opta por permanecer isolado em sua cidade.

Nossa intenção é discutir os conceitos de tempo e espaço considerando a Educação do Campo no extremo oeste catarinense como indicador do processo de migração campo-cidade. Embora essa percepção de tempo e espaço possam ser produtos de questões econômicas e socioculturais de um grupo ou de uma sociedade, também podem tornar-se modeladoras de padrões homogêneos de consumo e comportamento urbanos extensivos ao espaço agropastoril. Portanto, trata-se de uma inversão, em que tempo e espaço, após um processo sofrendo interferência do contexto econômico e sociocultural global, passam a ser uma referência, intervindo assim, no econômico e sociocultural local. Por exemplo, durante a realização de uma pesquisa de iniciação científica no extremo oeste catarinense (2013-2014), percebemos a presença dos conceitos de tempo e de espaço no discurso das famílias camponesas, vejamos: “antigamente, as famílias do campo eram mais unidas”; “o que seríamos hoje de nós sem a internet gratuita da Escola”; “se chover 100 mm, até o final da semana na plantação, perderemos a safra”⁴⁷.

⁴⁷ Comentários coletados nos formulários de entrevista realizados com os pais e seus filhos camponeses localizados nos municípios de São Miguel do Oeste e Caibi, ambos em Santa Catarina, nos anos de 2013 e 2014. Diante destes formulários já existirem por motivação de uma pesquisa anterior, identificamo-los seguindo o seguinte exemplo: “Formulário 01-TEXIS/2013”. Portanto, os formulários ocorrem de “01 a 25”, seguido da terminologia “TEXIS” que significa “Texto Existente” e do ano em que foi gerado. Neste caso, 2013 ou 2014. Os questionários constituíram parte do projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Edital de Pesquisa Pibic-EM Nº 27/ 2012 da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Para defender essa hipótese, explicitaremos tempo e espaço, bem como suas categorias e escalas de análise, estabelecendo uma interface com a problemática do evento contemporâneo do êxodo rural na região do extremo oeste catarinense. Tal decisão é motivada por considerarmos os conceitos em questão complexos, necessitando, portanto, o seu aprofundamento.

A metodologia empregada

Na construção deste artigo empregamos a pesquisa bibliográfica para tratar especificamente dos conceitos de espaço e tempo e sua influência para o fenômeno do êxodo rural e sua relação com a Educação do Campo no extremo oeste catarinense. Para Gil (2008), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 50).

Além disso, também a consideramos uma pesquisa quanti-qualitativa. Quantitativa por considerar dados sociodemográficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e da EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina). Qualitativa por usufruir de uma análise documental referente aos materiais coletados, em especial, um conjunto de questionários aplicados para os pais, filhos e “autoridades” relacionados a Educação do Campo, através de um projeto de pesquisa realizado pelo IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina) Campus São Miguel do Oeste iniciada em 2013 e concluída em 2014 que visava a compreender os fatores que contribuíam para o êxodo rural na região. Neste sentido, concordamos com Gil (2008) quando esclarece que a pesquisa documental

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (p. 51).

A implementação do projeto de pesquisa do IFSC possibilitou a geração de um importante banco de dados sobre o êxodo rural, com um conjunto de 59 entrevistas que não foram analisadas qualitativamente pelos seus idealizadores, restringindo-se assim, apenas a uma quantificação sintetizada e apresentada através de um resumo expandido em um evento interno do IFSC (SEPEI 2014). Desse modo, e também pelo fato de um de nós ter participado como coordenador do projeto, decidimos utilizar neste artigo recortes das entrevistas para

dialogar com os conceitos de tempo e espaço, bem como das percepções do local vivido por esses sujeitos do campo⁴⁸. Ao longo da pesquisa PIBIC, os pesquisadores organizaram os formulários e questionários de entrevista com a seguinte referência: IFSC-SMO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus São Miguel do Oeste); PP-PIBIC-EM (Projeto de Pesquisa-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Ensino Médio); uma numeração de 1 a 59 (referentes ao total de entrevistas), e a identificação pelas letras: F (filho), P (pais) e A (autoridade) para indicar qual o sujeito entrevistado. Além disso, consideramos que este artigo também contém elementos de um estudo de caso por ser “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Por este motivo, o presente artigo tenta estabelecer uma relação entre o êxodo rural e a comunidade regional do extremo oeste de Santa Catarina, buscando assim no tempo e no espaço algumas das condicionantes para a realidade existente na educação destes jovens camponeses.

Construindo o conceito de tempo

Desde períodos remotos, o tempo sempre foi uma preocupação do ser humano. No início, a natureza determinava o ritmo e a noção de tempo com a duração dos dias e das noites, das estações do ano, do nascimento de uma criança ao envelhecimento de um adulto, dos períodos de estiagem e dos chuvosos, entre outros.

O controle do tempo ao longo da História sempre foi desejado pela sociedade. Lutou-se pelo encurtamento das distâncias com as grandes navegações. Desenvolveram-se meios de transportes mais velozes como o trem, o carro e o avião para acelerar o tempo de viagem. Na Revolução Industrial, surgiram as máquinas em substituição às Corporações de Ofício Artesanais que passaram a produzir mais em menos tempo. Buscavam-se mecanismos para que se sobrasse tempo, mas que também esse tempo fosse preenchido para a geração de mais valia. Contudo, entre os mais importantes instrumentos criados pelo homem para se tentar dominar o tempo foi o calendário. Nas palavras de Le Goff:

A conquista do tempo através da medida é claramente percebida como um dos importantes aspectos do controle do universo pelo homem. De um modo não tão geral, observa-se como, numa sociedade, a intervenção dos detentores do poder na

⁴⁸ Este arquivo, pertencente ao Campus São Miguel do Oeste, do IFSC, detentor desses questionários, confirma serem uma importante fonte primária por traduzirem na escrita à compreensão de um fenômeno que, não se configura na história oficial produzida pelas elites ou pelos órgãos, mas por aqueles que percebem diretamente, no dia a dia, as consequências de um evento que acaba por interferir nos seus modos de agir e pensar.

medida do tempo é um elemento essencial do seu poder: o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder; por outro lado, apenas os detentores carismáticos do poder são senhores do calendário: reis, padres, revolucionários (LE GOFF, 2003, p. 478).

O “tempo despótico” do calendário impôs um “controle do tempo” que atendia aos interesses das castas ou políticos mais abastados da sociedade. Através destes, ao longo da história, a vida era ritmada, doutrinando uma forma de agir e pensar padronizadas, podendo ser considerado também como uma espécie de controle social. Assim, o tempo determinado pela natureza passa, gradativa e progressivamente, a ser manipulado pelo “tempo do homem”.

A interpretação de tempo não, para nós das Ciências Humanas e Sociais, a mesma empregada pelas Ciências Exatas ou Naturais, ou da Física de Einstein para medir a velocidade. Isso também não significa que discordamos deles. A esse respeito, Norbert Elias (1998) enfatiza que

a contínua ampliação das sociedades humanas no interior do universo ‘físico’, alheio ao homem, contribuiu para estimular um modo de falar que sugere que ‘sociedade’ e ‘natureza’ ocupariam compartimentos separados, impressão esta que foi reforçada pelo desenvolvimento divergente das ciências naturais e das ciências sociais. Todavia, o problema do tempo coloca-se em termos tais que não podemos esperar resolvê-lo, se explorarmos suas dimensões física e social independentemente uma da outra (p. 38).

Dessa forma, mesmo havendo uma herança conceitual que as separam, o autor realiza uma crítica às áreas que estudam a sociedade, alertando-os da importância de se trabalhar o tempo dentro de um longo prazo, incorporando assim o poder de síntese inculcada nas ciências da Natureza como a Física, por exemplo. Porém, compreendemos o tempo como um evento, um acontecimento, um fenômeno ou um fato ocorrido em um dado momento. O “nosso tempo” está relacionado às Humanidades e a forma como eles entendem o tempo ou a utilizam em benefício de suas pesquisas.

O evento que se faz importante para se discutir o conceito de tempo dentro da história ocidental não é mais entendido como uma sequência linear e repetida de acontecimentos. Os fatos históricos, embora sejam muito semelhantes como aparentam ser, na realidade nunca serão iguais⁴⁹. Pois sempre haverá um contexto, um narrador, um agente ou vários atores e,

⁴⁹ Com relação a essa consciência histórica de que os fatos nunca serão iguais, podemos realizar uma analogia através do célebre ditado acerca da Ciência História: “estuda-se o passado para não se repetir os erros no presente”. De posse desta reflexão, um fato que houve semelhanças na história da humanidade foi a invasão da Rússia em 1812 por Napoleão que, diante do rigoroso inverno daquele país, acaba vencido. Mais tarde, em 1941, Hitler, durante a 2ª Guerra Mundial, invade a União Soviética e é vencido, além do nacionalismo soviético, pela

principalmente, uma data diferente do primeiro evento fazendo, então, que nunca sejam fenômenos idênticos. Portanto, o tempo não é linear, mas pode ser cíclico. Isto é, ele percorre uma espiral em que há aproximações e distanciamentos entre os acontecimentos, promovendo na aparência a ilusória sensação de repetição dos fatos históricos. Estes eventos do tempo, mesmo se reconhecendo que nunca serão iguais, poderão ser produtos de eventos anteriores, havendo assim, relações de causa e consequência entre eles ou na produção de um novo acontecimento. Por isso,

Os eventos são individuais, mas não há eventos isolados. Eles são inter-relacionados e interdependentes e é nessas condições que participam de situações, somente há situação porque os eventos se sucedem, ao mesmo tempo em que se superpõem e interdependem (SANTOS, 2004, p. 163).

O evento do êxodo rural no extremo oeste catarinense não é em si um fenômeno isolado, como também não tem independência de outros fatores que contribuem para que ele se perpetue. A sua trajetória está diretamente interligada a história recente do Brasil, mais precisamente a intensa urbanização das metrópoles e posteriormente das cidades de porte médio. Para complementar é preciso considerar a questão ideológica dos governos iniciados com Getúlio Vargas, em 1930, e potencializada por Juscelino Kubitschek (1956-61), posteriormente associada pela busca incessante pelo desenvolvimento econômico do país baseado no modelo estrangeiro urbano-industrial a qualquer custo no período da Ditadura Militar (1964-85).

A migração em massa do campo para a cidade que transformou o país de rural em urbano ocorrida na década de 60 do século XX deteve um acontecimento a nível nacional, mas com diferentes temporalidades no que concernem as realidades de cada lugar. Por isso, enquanto uma região sofria um processo acelerado de migração para os grandes centros, em outras, o evento ocorria de forma gradual e mais lenta. Contudo, caso quiséssemos definir uma escala para o tempo, caracterizando o evento do êxodo no extremo oeste catarinense, poderíamos seguir a escala de Fernand Braudel (2007) que classifica três tipos de duração temporal na história: longa, média ou curta. Estes três níveis de escalonamento contribuem para se situar um evento ou fenômeno dentro de uma cronologia histórica. Dessa forma, ele atribui à narrativa tradicional, “precipitada” e de “fôlego curto”, a curta duração. Trata-se de um fato rápido, isto é, um acontecimento breve como, por exemplo, um acidente

mesma estação do ano que vencera as forças francesas no século anterior. As causas da derrota são semelhantes, porém os atores, as datas, as tecnologias, as motivações para a guerra são diferentes.

automobilístico, a prisão de um político, uma passeata, entre outros, fazendo então com que o historiador emita uma interpretação simples sobre o fato momentâneo. Diante de um desses eventos rápidos, a análise sem aprofundamento, pode ser considerada potencialmente ilusória. Não se leva em consideração todo o contexto que, por sua vez, poderia ter contribuído para que ele passasse a existir. A média duração abarcaria a história social e econômica com períodos que poderiam conter fatias que variariam de 10 a 50 anos, um pouco mais ou um pouco menos. Já a longa duração é secular e, conforme o autor caracteriza-se por ser muito bem representada pela palavra “estrutura” que, em algumas situações, levar-se-ia muitos anos para ser construída, como também para se dissolver.

Neste sentido, classificamos o evento do êxodo rural da região estudada como de média duração por abranger um período que abarca desde a chegada dos colonos nas décadas de 40 e 50 até a ocorrência da migração das pequenas cidades que perdem população e, das médias e grandes que acabam recebendo esse fluxo humano, ao longo da década de 90, em que a população macrorregional encolhe. No censo de 2010 (último realizado), houve uma sensível recuperação do aumento da população da região. Porém, esta se dá na área urbana e não no espaço do campo⁵⁰.

Esta história social e econômica que foi motivada pelo êxodo rural na região e é organizada como um tempo de média duração constitui um passado que se relaciona com o presente e nos faz refletir sobre as possibilidades do futuro acerca desta problemática. Trata-se de gerações que inicialmente se auto-intitulam pioneiros desbravadores da região; os outros, filhos destes que deram continuidade às propriedades ou migraram para outros centros urbanos e, por fim, a atual juventude do campo que já demonstra desinteresse em permanecer para a manutenção da pequena propriedade rural. Com isso, verifica-se que existem três gerações podendo se estender até para quatro em virtude justamente das diferentes vivências de cada indivíduo ligadas às taxas de fecundidade e idade das faixas etárias.

Além dos períodos mencionados de longa, média e curta duração na classificação periódica do tempo organizado na ciência histórica, também pode haver aquela classificação instituída por cada sujeito quanto a sua percepção de tempo vivido. Em relação a esse aspecto, Elias (1998) refere que

⁵⁰ O Extremo Oeste Catarinense é a região com menor população de Santa Catarina correspondendo a 4,2 % do total (IBGE, 2013). No censo de 2010, para todo o estado de Santa Catarina, constatou-se que a população rural decresceu em 12,4% e a urbana teve saldo positivo de 24,4%. Pois, no ano de 1991 a macrorregião possuía uma demografia de 278.862 pessoas. Já em 2000 essa população diminuiu para 255.653 habitantes. No censo de 2010, houve uma sensível recuperação passando para 260.223. Neste período ocorreu uma taxa populacional de crescimento de 0,18% ao ano, sendo inferior a taxa estadual de 1,66% e a nacional de 1,23%.

Os conceitos de ‘passado’, ‘presente’ e ‘futuro’, ao contrário, expressam a relação que se estabelece entre uma série de mudanças e a experiência que uma pessoa (ou um grupo) tem dela. Um determinado instante no interior de um fluxo contínuo só adquire um aspecto de presente em relação a um ser humano que o esteja vivendo, enquanto outros assumem um aspecto de passado ou de futuro. [...]. Poderíamos dizer que “passado”, “presente” e “futuro” constituem, embora se trate de três palavras diferentes, um único e mesmo conceito (p. 63).

O tempo do indivíduo ou do grupo torna-se um “tempo relacional” diante das conexões que o mesmo estabelece entre a sua vivência de “passado”, “presente” e “futuro”. Com isso, ele relaciona as suas experiências e passa a interpretar o seu mundo, buscando então o sentido e a reflexão necessária para a sua existência. Portanto, não haveria como determinar um presente sem interligar a um passado ou o desejo de um futuro.

Em uma das entrevistas da pesquisa realizada pelo IFSC e direcionada a um dos jovens camponeses, estudante do Ensino Médio, constatou-se uma ideia de tempo que compreende justamente a tríade passado-presente-futuro; na interpretação desse jovem em relação ao papel da educação na busca da qualidade de vida familiar.

Os meus pais não tiveram estudo porque não tinham acesso. Eles diziam que não tinha ônibus. Daí só dava para aprender a ler, escrever e fazer conta na escolinha da Sete. Hoje, não tem mais a escolinha, mas tem ônibus que me leva pra cidade estudar. Se eu terminar o 2º grau, mesmo sendo fraco... Quero estudar veterinária na federal ou na estadual. Se passa, acho que não volto mais porque deve ter mais serviço na cidade. Todo mundo tem cachorro ou gato e precisa de veterinário (Formulário 07–TExis/2013).

Nesse relato, notam-se os tempos a que o sujeito se refere, relacionando-os. Isto é, ele fala da educação dos pais (passado), a educação que ele vivencia (presente) e a que ele pretende estudar no futuro. Neste caso, o futuro é condicionado pela conclusão/êxito do Ensino Médio, bem como sua aprovação no vestibular ou no Enem. O indivíduo interliga o tempo, constituindo uma lógica quanto ao seu tempo vivido, fazendo com que o futuro seja o estímulo para o presente.

Com isso, também se vislumbra que, no passado, seus pais não tinham transporte escolar, motivados talvez pela questão econômica do município de não ter condições de financiar os custos – não só do ônibus, mas também da criação e manutenção de mais escolas – para fazer com que as suas crianças tivessem onde estudar e, por conseguinte, ampliassem o seu nível de conhecimento. Além disso, pode-se considerar que o conhecimento, no passado, fora repudiado por algumas autoridades que a consideravam um mecanismo de despertar de

consciência da formação do cidadão que passa a reconhecer os seus direitos e deveres. Referimos-nos ao voto de cabresto e a facilidade para manipular as massas menos esclarecidas por parte da concentração do poder e sua perpetuação nas mãos daqueles econômica e culturalmente mais empoderados.

Portanto, o tempo pode conter diferentes maneiras de organizá-lo. O tempo dos físicos não é necessariamente o tempo dos historiadores ou dos sociólogos. Da mesma forma que o tempo é absoluto por conter infundáveis temporalidades pertencentes a cada sujeito, ele não tem um início de passado concreto como também não tem um futuro finito. Assim, um historiador pode classificar os eventos em longa, média e curta duração da mesma forma que um sociólogo prefere dizer que o tempo é relativo por manter uma interligação autoexplicativa a partir da junção do presente-passado-futuro na concepção do indivíduo.

Nesse sentido, o tempo dos jovens estudantes da Educação do Campo do extremo oeste catarinense, embora dentro da História compreenda uma média duração por ser influenciado por fatores econômicos e sociais oriundos da segunda metade do século XX e início do XXI, abrangendo assim a busca da memória dos pais e avós destes sujeitos, na Sociologia eles poderão ser os agentes históricos do tempo presente que farão a conexão do passado ao presente e planejarão o futuro em relação ao evento do êxodo rural, ressaltados pelas interferências externas alheias aos seus anseios.

O tempo quando deixa de ser a consequência produzida pelas intervenções econômicas e socioculturais e, passa a ser a causa das percepções econômicas e socioculturais por funcionar como uma memória (re)construída do passado que unifica resumidamente as interferências política-econômica-social-religiosa-cultural em um acontecimento histórico, invertendo assim o processo, (re)cria através dos novos atores sociais, no nosso caso os jovens da região do extremo oeste catarinense, uma nova forma de se entender o mundo que os cerca. Inclusive, este passado pode servir como mecanismo ideológico para a alienação das comunidades. Quanto a isso, Le Goff (2003) comenta que essa “memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (p. 471).

Defendemos a ideia de que o tempo passado da área rural do extremo oeste catarinense é um resultado produzido, por exemplo, de uma política econômica de industrialização do país que estimulou a urbanização em detrimento da desvalorização e a falta de políticas públicas adequadas para o povo do campo naquela região específica. Somados a isso, é

gestado o preconceito com os jovens do campo incentivados também pelo antagonismo entre campo e cidade.

Contudo, não podemos deixar de mencioná-la para se justificar quanto ao papel do tempo no extremo oeste, da mesma forma que não se percebeu neste passado recente a Educação do Campo como uma mitigadora do êxodo rural. Além disso, no tempo presente promove-se uma discussão da crise entre gerações: pais e filhos, pelos mesmos não se entendem quanto à manutenção da propriedade rural, isto é, enquanto que os pais gostariam que seu(s) filho(s) dessem continuidade à produção agrícola e familiar, esses discordam, pretendendo migrar para os grandes centros em busca de outras alternativas. Outro problema constatado diz respeito ao impacto dessas gerações que, enquanto os mais velhos são mais propensos a resistir às novas tecnologias do campo, os jovens aceitam a inovação com facilidade, criando assim um conflito que pode contribuir para o êxodo rural dos mais jovens.

O tempo tem papel decisivo na vida das pessoas quando se reflete uma (re)construção do passado-presente-futuro como no caso do papel da Educação do Campo e sua ligação com o êxodo rural. Porém, o tempo necessita de um espaço físico para que possa manifestar a sua influência. Antes de trabalharmos o conceito de região, uma das categorias de análise do espaço geográfico, achamos por bem esmiuçar este conceito, atribuindo-lhe a interdependência e a coexistência inseparável com o tempo.

Construindo o conceito de espaço

O espaço é onde os modos de vida se manifestam. Nele, o ser humano nasce, cresce e envelhece. No espaço a natureza se constitui. As relações humanas se intensificam e as transformações naturais, econômicas, políticas, sociais e culturais acontecem, ora sendo produto da articulação delas mesmas, ora renascendo pela ação humana. Para Milton Santos (2012), o espaço

Deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (p. 30-31).

Este conteúdo a que o autor se refere é a essência do espaço, considerando, inclusive, que a sociedade, como “ser”, vai se “metamorfoseando” em existência. Portanto, a sociedade faz parte do espaço. A natureza do espaço é desejada pelo homem que tenta transformá-lo ao

máximo em uma “forma produtiva, procurando extrair-lhe uma função, uma finalidade, um sentido, subjugando à intervenção humana. Cada ponto no espaço é importante, independente se o natural ou a população seja prejudicada em detrimento de grupos hegemônicos ou indivíduos que possuem poder suficiente para moldar o espaço. Assim, os objetos geográficos (forma) contém o conteúdo (a sociedade). Trata-se dos objetos geográficos serem pensados e organizados pela sociedade, pois sem conteúdo não existe a forma.

Na definição de espaço quanto a sua escala, podemos considerar quatro dimensões, sendo que as três primeiras assim se constituem: o **nível local** (comunidade, rua, bairro, cidade); o **nível nacional** (Estado-Nação com suas fronteiras estabelecidas politicamente) e o **nível global** (planetário). A região aqui estudada está dentro da quarta dimensão, a escala **regional**. Interessante entender que, caso ampliássemos o estudo para as políticas públicas com referência à Educação do Campo no Plano Nacional de Educação, no Brasil, abrangeríamos o nacional, bem como o global quando passaríamos a considerar a influência externa provinda de outros locais do planeta em relação a essa região específica de Santa Catarina.

Na concepção de espaço também podemos acrescentar os modos pelos quais eles podem ser identificados: absoluto, relativo e relacional. O espaço absoluto diz respeito à ciência que situa os objetos e os indivíduos no espaço, utilizando o recurso das coordenadas geográficas, com suas latitudes e longitudes. Cartógrafos e agrimensores se enquadram perfeitamente neste modo. O espaço relativo é aquele cujo objetos possuem uma referência quando relacionados entre si ou com outros externos. Um exemplo prático seria a distância entre São Miguel do Oeste, Itapiranga e Chapecó, todos pertencentes à região do oeste de Santa Catarina. O primeiro município está a 69 km da segunda e a 130 km da terceira. Porém, caso a distância entre a primeira e a terceira fosse avaliada pelo tempo de duração da viagem, e ambas possuíssem transporte aéreo com aeroporto de passageiros, a distância acabaria sendo encurtada. Assim, aqui estabeleceríamos uma relação de transporte mais eficiente, tornando-as mais próximas do que com a segunda que está limitada apenas pelo acesso rodoviário. Por último, temos o espaço relacional que indica que o espaço contém e está contido nos objetos geográficos e naturais. Por isso, o objeto adquire significado quando ele é parte dentro do espaço, mas para que ele tenha sentido faz-se necessário se relacionar com as outras partes para identificá-lo. Caso não se consiga estabelecer esta relação, não haverá o reconhecimento dos mecanismos e processos das atividades humanas que organizam o espaço.

Na análise do êxodo rural no extremo oeste catarinense fica evidente a participação da configuração do espaço não apenas pelas suas coordenadas geográficas, mas pelas relações

que são estabelecidas com o seu interior, entorno, no estado de Santa Catarina, no Brasil e no planeta. As comunidades agropastoris mantêm uma relação de objetos naturais representados por uma terra produtora de alimentos, cerceado por objetos sociais que estimulam o movimento da sociedade para a sua transformação baseado no econômico. Contudo, estas relações dentro de Santa Catarina não estão apenas na questão econômica, mas também no sociocultural. Durante a realização de algumas entrevistas focais em que se manteve um diálogo informal por um dos autores deste artigo que participou como coordenador do projeto já supracitado com alguns pesquisados percebeu-se o preconceito de algumas famílias camponesas para com os “manezinhos” do litoral, mais especificamente os moradores da ilha de Florianópolis que, segundo os relatos, “o povo do litoral não é muito adepto do trabalho”. Da mesma forma, tivemos a oportunidade de obter outro testemunho de um discente que comentou a visão de uma professora aprovada em concurso público e recém-chegada a uma instituição de educação na região, quando a mesma entrou na sala de aula de uma turma do curso técnico em Agroecologia, proferindo a seguinte frase: “existe vida no extremo oeste catarinense!?” (Formulário 04-TExis/2013); ironizando a comparação com a vida cultural proporcionada no litoral. Outra situação foi a nossa participação em um Seminário sobre Educação à Distância (EaD) na capital de Santa Catarina, em que um dos apresentadores, sendo também professor indagou: “O EaD é importante para levar conhecimento ao povo atrasado localizado lá para as bandas do oeste, por exemplo!” (Seminário EaD IFSC 2013).

Entre estes dois relatos percebem-se duas interpretações particulares da região em estudo de como um vê o espaço que o outro habita. Essas ideias não surgiram ao acaso. Elas são carregadas de sentimentos que foram sendo construídas ao longo do tempo e que, de certa forma, dentro de um mesmo estado, atribui uma identidade que se faz muito mais pela diferença com o outro do que pelas suas especificidades. Abrange-se também um conjunto de interferências e de resultados que podem ser somados ou selecionados. “Não se deve esquecer de que, no espaço, o econômico, o social, o político e o cultural se dão de forma diferenciada” (SANTOS, 1992, p. 72). O autor se refere às diferentes interpretações que cada pessoa pode fazer do espaço em que habita, isto é, a percepção econômica, social, política e cultural de um abastado latifundiário da região, provavelmente não seja semelhante a de um camponês assentado oriundo da reforma agrária.

Os comentários do aluno e do docente que estava apresentando a sua comunicação, são resultados de um passado anterior que envolveu a ocupação produtiva de uma região que continua sendo marginalizada e que em contra-ofensiva sugere se diferenciar como “trabalhadores” frente aos que “trabalham menos”, segundo o entrevistado.

Assim, aqui o espaço pode ser considerado absoluto por envolver regiões delimitadas politicamente, como também ser relativo quando se faz comparação entre elas; assim como relacional por ter presente objetos sociais e naturais incutidos na cultural que já se encontram intrinsecamente em algumas das falas regionais. Não pretendemos aqui generalizar ou universalizar um discurso individual, mas apontar que existem indícios significativos que podem comprometer uma forma de pensar o espaço pela diferença com o outro.

Esse discurso sobre o espaço pode ser um dos contributos inconscientes para o êxodo rural dos jovens. No caso da escola, a professora em questão é uma docente empoderada que pode estimular sentimentos topofóbicos⁵¹ entre a turma, fazendo despertar o desprezo (sem valorização) do local em que os jovens do curso técnico em Agroecologia utilizam e habitam.

Na análise do espaço, podemos estabelecer categorias que discutem o mesmo recorte sobre diferentes óticas, variando de acordo com os resultados aos quais o pesquisador pretende atingir. Por exemplo, caso o estudo do espaço se encaminhasse para a solidariedade específica de uma comunidade, utilizaríamos o conceito de **“lugar”**. Porém, se a pesquisa enfocasse as relações de poder em uma área com fronteiras delimitadas, o termo dentro do espaço o seria **“território”**. Caso o trabalho tratasse de um espaço que ultrapasse a percepção visual e cheguem aos demais sentidos como olfato e audição, recorreríamos à **“paisagem”**. Outra categoria de análise do espaço é o **“ambiente”** que coloca o ser humano como um sujeito gerador de várias tensões na natureza do qual faz parte. E por fim e, não menos importante, encontramos a **“região”** que se caracteriza por ser o resultado de um conjunto de aspectos que definem um determinado espaço diferenciando-o dos outros. Criando assim, distâncias e aproximações com outros espaços. Poderíamos considerar um exemplo à subdivisão física do nordeste: zona da mata, agreste e sertão; que acaba por influenciar, de certa forma, na geografia humana desta região brasileira.

Neste sentido, o espaço geográfico pode ser interpretado por diferentes categorias de análise: pelo lugar, pelo território, pela paisagem, pelo ambiente e pela região. Contudo, no contexto em que a nossa pesquisa está inserida, o lugar e a paisagem nos possibilita interpretar as comunidades agropastoris através da percepção temporal que as famílias têm da sua relação com as propriedades rurais, seja pelo conhecimento empírico que elas têm dela, seja pelo trabalho que é exercido diariamente. “O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais” (SANTOS, 2012, p. 78).

⁵¹ Sentimentos negativos ou de negação do espaço aonde próprios jovens habitam.

Além destas formas de análise do espaço supracitadas de forma breve, concebemos que todas elas são úteis para o extremo oeste catarinense quando se busca compreender o fenômeno do êxodo rural. Cada uma com a sua especificidade nos fornece uma interpretação que vai desde a percepção da mudança da paisagem relatada pelos agricultores, tanto com a alteração do aumento dos latifúndios como a redução de 37 escolas rurais para duas Escolas do Campo no município de São Miguel do Oeste, cidade polo da região. Nesta última observação se constata o abandono de edificações (objetos sociais ou técnicos) que se associa ao meio natural, demonstrando, a partir daquilo a que Santos (2012) chamaria de “acúmulo desigual do tempo”, que “a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço” (p. 74-75). Neste sentido, a paisagem torna o espaço híbrido por conter nele a coexistência de diferentes tempos, como também ser constituído de elementos naturais e técnicos.

Quanto ao território e ao lugar podemos fazer uma analogia considerando um embate. Assim, seria postulado ao lado do primeiro o poder controlado pelos empresários locais, nas leis do mercado internacional e no próprio caráter verticalizado de decisão representado nos órgãos públicos locais e nacionais. No território, o poder político e econômico passam a impor regulamentos para com as comunidades do campo em busca do seu subjulgamento. Assim, mantém-se a tentativa permanente de se exercer uma influência ou controle das demandas do mercado em benefício de um grupo seletivo que concentra o poder. Em relação ao exercício das empresas e suas verticalidades, Santos (2003) enfatiza:

As verticalidades são, pois, portadoras de uma ordem implacável, cuja convocação incessante a segui-la representa um convite ao estranhamento. Assim, quanto mais ‘modernizados’ e penetrados por essa lógica, mais os espaços respectivos se tornam alienados (p. 108).

Esse processo de alienação contribui para o não reconhecimento do sujeito em seu espaço, tornando-o inseguro quanto a sua identidade. Porém, como já comentamos, para nós, o lugar comparece como força criada a partir das solidariedades locais compartilhadas que, (re)criam novas maneiras de sobreviver horizontalmente, resistindo assim através da criação de alternativas locais aos ditames homogeneizadores da atual sociedade de fluxos e redes. Estes mesmos fluxos e redes também contribuem para que a força do lugar se manifeste, ampliando as comunicações e a organização dos grupos que se sentem prejudicados.

Em razão da convergência da evolução histórica e da transformação tecnológica, entramos em um modelo genuinamente cultural de interação e organização social. Por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 573).

Destaca-se que esta mesma facilidade do fluxo contínuo e da interação entre diferentes áreas do planeta que acaba por favorecer os mais abastados, também convida diferentes comunidades a interagirem e a partir de seus exemplos, organizar resistências ao modelo alienígena imposto.

Na educação não formal do campo, pais e filhos recordam o desaparecimento da semente crioula e a concentração da produção das mesmas através do gerenciamento dos grandes laboratórios internacionais. O próprio fato também da produção local, seja qual ela for estar condicionado a um modelo agroexportador (seja na produção de animais, seja na produção leiteira) consta a força vertical das empresas cerceadas pelos rigorosos controles de qualidade, da exigência para a ampliação da produção, bem como os preços serem definidos pelo mercado e não pelos pequenos agricultores.

Além disso, as comunidades perdem força quando parte de seus filhos migram para a cidade em busca do Ensino Médio, não encontrando uma escola comprometida com a realidade do jovem camponês. Neste sentido, Kolling, Néry e Molina (1999) reforçam esta reflexão ressaltando o preconceito da educação escolar representada pelo professor e pelos colegas do aluno do campo que estuda em uma escola urbana, vejamos: em nível de avaliação da educação do campo, no Brasil, reforça a ideia, inclusive, sugerindo o possível comportamento que esses estudantes passariam a ter:

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos e colocam-nas em classes separadas das crianças da cidade, reforçando, dessa forma, a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de ‘atrasadas’ pelos colegas, ou por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos (p. 43).

Nestes casos, os “lugares do campo” passam a sofrer com os frequentes “assédios urbanos” dirigidos aos filhos dos pequenos agricultores quanto às ilusões da cidade, entre elas a ideia de que o urbano é melhor do que o rural.

No ambiente, vislumbrado por seus agricultores e filhos, tem na escola, na cooperativa e nos órgãos públicos municipal, estadual e federal, ligadas ao povo do campo, importantes irradiadores de uma consciência ambiental que passa a despertar os cuidados com a terra, a água e o ar⁵². Contudo, entre o discurso e a prática existe um abismo, sobretudo por que é prática comum o uso constante de agrotóxicos para o combate às ervas daninhas. Muitas doenças e mortes dos agricultores são atribuídas ao uso exagerado e por longo período de tempo desses venenos. Porém a cultura e a substituição por novas práticas agroecológicas é uma barreira a ser vencida.

No que se refere à região, o extremo oeste catarinense compõem um conjunto de características próprias que lhe deram uma identidade singular: no aspecto **econômico**, muitas agroindústrias encontram nas pequenas propriedades rurais a matéria-prima necessária para o seu abastecimento⁵³ e produção (reforçamos que 42% aproximadamente da população da microrregião de São Miguel do Oeste, segundo o senso do IBGE de 2010, residem no campo); no aspecto **político**, existe a articulação entre os municípios para se ganhar força e exigir mais benefícios dos governos estadual e federal; no aspecto **cultural**, trata-se de hábitos e costumes baseados no seu passado de colonização com grande número de descendentes italianos, alemães e poloneses; neste ainda consta o incentivo aos teatros, aos bailes e festas comunitárias ligadas às origens de cada município, bem como a (re)memorização daqueles que realmente eram os primeiros habitantes daquele espaço, os índios; no aspecto **social**, através da saúde, organiza-se uma rede de hospitais, mas ainda muito dependentes da cidade que tem função de polo mesorregional, Chapecó; na educação, destaque para as Escolas Públicas, os Centros de Ensino Superior, bem como pela chegada recente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) na cidade polo do extremo oeste catarinense: São Miguel do Oeste. Inclusive, este último município destaca-se por ser a 34ª cidade com melhor qualidade de vida do Brasil e 8ª de Santa Catarina (IBGE 2010), levando em consideração o resultado atingido de 0,801 no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

A região se cria a partir de semelhanças de um espaço contíguo. Por isso, caso tentássemos ampliar para uma conceituação sociocultural, poderíamos interpretá-lo como se

⁵² Assim, são demonstrados nos questionários da pesquisa de iniciação científica do Campus São Miguel do Oeste do IFSC.

⁵³ Para Miguel Arroyo (1999) este tipo de fornecimento de matéria prima para a agroindústria não é a ideal, pois: “As transformações recentes da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje” (p. 55).

ela fosse uma parte pertencente a um todo e, que segundo Flores (2000) é entendido como se fosse

parte que pode ter conotações políticas, físico-geográficas ou administrativas ou históricas, sendo que a palavra ‘ou’ pode, segundo o caso, ser substituída pela palavra ‘e’. Creio que a apropriação socialmente majoritária entende que esta parte – a região – ‘pertence’, com maior ou menor autonomia, ao ‘todo’. De qualquer modo, ‘região é vista como alguma coisa reconhecível em sua especificidade, em um território de contornos senão precisos ao menos suficientemente claros e que abriga características culturais definidas (p. 19-20).

A análise das características da microrregião contribui para se construir um panorama deste espaço, bem como sustentar a ideia de que um determinado local é diferente do outro, podendo ter resultados semelhantes na aplicação de uma política pública para o campo como também, antagônica por ter através da população que habita internamente este espaço, sentidos e expectativas divergentes. Com isso, a migração, pode ser uma das consequências de uma parcela da sociedade motivada assim, por pressões internas de um grupo ou externas à região.

Após analisarmos algumas categorias ou conceitos para se decifrar o espaço geográfico é importante termos claro que ele contém todos os demais, criando, então, uma miscelânea de possibilidades para a interpretação de um dado fenômeno. Cabe ao pesquisador buscar o discernimento de optar por “aquele” ou “aqueles” que podem contribuir para a compreensão do evento. Nesse sentido, também identificamos o espaço geográfico como “uno e múltiplo”, pois ele é espaço que contém várias (re)significações, também podendo ser denominado de “misto” ou “híbrido”. Ele é transformado constantemente pela sociedade, mas não perde sua concretude, por ser sempre acrescido e justaposto, coexistindo assim com a paisagem anterior.

O tempo e o espaço como uma das causas do êxodo rural e sua repercussão na educação do campo

No percorrer deste texto, propositalmente, segregamos espaço e tempo. Ação esta que no decorrer uma leitura rápida poderia passar despercebida. Contudo, o objetivo seria aprofundar os termos separadamente para depois articulá-los conjuntamente. Ambos são conceitos que dependem um do outro para a solução de problemas nas humanidades. Caso restringíssemos aos pronomes de tempo “quando” e de lugar “onde” seria mais fácil. Porém, acreditamos que vocês puderam perceber que os conceitos são bem mais complexos e revelam nuances que podem induzir a outras interpretações. Um conceito que trata desta articulação

entre os conceitos e que nos chama a atenção e, inclusive, é discutido por Milton Santos (1992), é o de “tempo espacial”. Para ele,

A noção de *tempo espacial* supõe que cada vetor ou variável – formadores da sociedade, da economia e do espaço à escala de um país – possa apresentar-se (como de fato se apresenta) em diversos lugares segundo diversas idades. [...] A cada lugar corresponde uma idade particular para cada variável, o que não quer dizer que uma variável não possa aparecer em lugares diferentes portando a mesma ‘idade’. O que, todavia, é *impossível*, é encontrar combinações locais e variáveis específicas tendo a mesma idade. Assim, cada lugar é o resultado da combinação espacialmente seletiva de variáveis diferentemente datadas. É a seletividade com que os diversos aspectos do moderno realizam o seu impacto sobre um lugar determinado que se deve a diferença entre os lugares; e a combinação particular de variáveis diversamente datadas constitui o *tempo espacial* próprio a um determinado lugar (SANTOS, 1992, p. 78-79).

Este conceito contribui porque através dele, constata-se que a divisão espacial da produção global, gestada por forças verticalizadas definem que reside no espaço conteúdos e formas oriundas de tempos diferentes, convivendo dentro de uma mesma idade que, após a sua combinação, proporcionam a existência de um tempo espacial. Com isso, a cada nova decisão das regras neoliberais, os espaços passam a ter valores diferentes e exigem a sua transformação.

Assim, o espaço regional ou local pode tornar-se “velho” diante destas imposições como também das inovações. Este “velho” pode também ser representado pelos grupos sociais que lá residem e que detêm relações sociais, econômicas e de organização do espaço próprias devido ao resultado combinado adquirido ao longo do tempo. Contudo, “quando o *velho* não pode colaborar para a expansão do *novo*, a lógica do capital manda que seja eliminado” (SANTOS, 1992, p. 79).

A região do extremo oeste catarinense vivencia este “tempo espacial” em que comunidades camponesas inteiras passam a ser vitimadas pela aceleração do tempo pela chegada da inovação via “novo”. Isto é, não significa que as tecnologias e todo o seu aparato representado pelas redes de informação e transporte, bem como das novas técnicas de plantio seja algo não aspirado pelos agricultores e seus filhos, ao contrário, eles querem ter acesso ao “novo”. Porém, para que se tenha o novo, eles devem romper abruptamente e culturalmente com o “velho”. Não há uma sequência preventiva quanto à incorporação destes novos hábitos de produção. Além do mais, esta aceitação do “novo” está ligada à condição econômico-espacial de cada família que, por vezes, não tem como financiar ou adaptar sua propriedade a esta realidade. Dessa forma, muitos jovens veem-se obrigados a fugir deste presente em busca de uma perspectiva na cidade.

No entanto, acreditamos que tempo e espaço que, após serem consequências das questões econômicas e socioculturais e, com sua organização em um “tempo espacial”, também possam ser a causa dos fenômenos que acontecem no tempo presente.

O problema do êxodo rural na região do extremo oeste catarinense, sendo entre as suas causas, o “tempo espacial”, pode ser um evento que a Educação do Campo pode enfrentá-lo organizando as comunidades e produzindo alternativas que respeitem os grupos humanos do campo em vez de marginalizá-los. Até porque em nossa pesquisa há indícios quanto ao preconceito que recebem⁵⁴.

Não há como estudar o êxodo rural e a sua relação com a educação do campo sem levar em consideração o tempo e o espaço, compreendendo que as suas essências passam pela sociedade, suas temporalidades, seus objetos naturais e os seus objetos sociais e que, somente na percepção deles como coexistentes, encontram-se uma razão para a pesquisa deste fenômeno. Por isso, a vida das famílias: pais e filhos, juntamente à comunidade escolar,

nas suas diferenças e hierarquias, dá-se segundo tempos diversos que se casam e anastomosam, entrelaçados no chamado viver comum. Esse viver comum se realiza no espaço, seja qual for a escala – do lugarejo, da grande cidade, da região do país inteiro, do mundo. A ordem espacial é a ordem geral, que coordena e regula as ordens exclusivas de cada tempo particular” (SANTOS, 2004, p. 159).

O papel da educação não está em apenas ensinar conteúdos prontos, mas de discuti-los e (re)criá-los a partir dos contextos locais que também são (re)elaborados constantemente pelo tempo e o espaço. A própria educação do campo quando discute conhecimentos do espaço vivido precisa dialogar com diferentes tempos, pois se abster da consciência de não se criar a ligação entre passado-presente-futuro no tempo e não reconhecer suas diferentes temporalidades, bem como analisar um objeto do espaço sem relacioná-lo com o conjunto é promover uma educação desprovida de significado, de sentimento de vida no mundo de um jovem camponês.

Milton Santos (1986) compara o espaço e o tempo como se fossem “rugosidades”. Ele nos faz pensar sobre estas como se fossem uma “herança” que testemunham um tempo passado existente em um tempo-momento do presente que, por sua vez vão se constituindo no espaço, acumulando-as uma sobre a outra. Com isso,

⁵⁴ No arquivo da pesquisa sobre êxodo rural realizada pelo IFSC em 2013-2014 nas comunidades rurais de São Miguel do Oeste-SC e que, inclusive, um dos elaboradores deste artigo fazia parte da equipe como coordenador foram coletadas 25 entrevistas-formulários referentes a filhos de agricultores. Uma das perguntas era referente se havia preconceito da população urbana para com o do campo? Das 25 entrevistas, um não respondeu, oito disseram que não havia e 16 afirmaram que havia preconceito para com o jovem camponês.

As rugosidades são o espaço construído, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão de trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizado (p. 138).

Este “acúmulo desigual do tempo” e que também está na sensação despertada ao analisar uma paisagem fixa condiz com um extremo oeste catarinense em que se veem objetos naturais como a araucária imponente e isolada (testemunho de um outro tempo), do objeto técnico representado por uma das Escolas Municipais Rurais desativada e localizada em uma pequena comunidade. Agora nesta observação, constata-se que outros tempos existiram no espaço, promovendo uma herança, da mesma forma que se constata que um determinado processo (do fechamento e nucleação das Escolas do Campo) foi adotado, mas não conseguiu apagar os objetos que ainda provocam nostalgia em muitos dos seus moradores camponeses.

Por isso, acreditamos que o êxodo rural e a educação do campo no extremo oeste catarinense são influenciados pelo tempo e espaço que até mesmo, inconscientemente despertam sentimentos topofóbicos nos seus sujeitos, enquanto que este espaço e também as suas comunidades utilizavam, no passado, no espaço da escola, a promoção do diálogo e da cooperação. Assim, este tempo passado no espaço existe, porém no tempo presente, esta realidade perdeu valor humano em detrimento do individualismo, do preconceito e da nova função econômico-espacial que a região passa a exercer. A Escola do passado está ali, mas agora sem função no presente.

A pesquisa bibliográfica aqui apresentada a partir de um estudo de caso na região do extremo oeste de Santa Catarina, com a inserção, de uma análise documental de um projeto do IFSC sobre êxodo rural na região que lançou recursos de entrevistas com aqueles que vivenciam uma experiência local coletiva, teve a singela pretensão de refletir sobre a participação do tempo e do espaço como causa do fenômeno do êxodo rural. Para isso, buscou-se compreender paralelamente a educação do campo e como esta acaba se relacionando com a sua migração campo-cidade. Contudo, temos a consciência e a humildade que o tempo e o espaço somente não dão conta teoricamente deste evento, já que o mesmo abrange uma gama maior de causas específicas, como o global e o local, as políticas públicas constituídas verticalmente e as próprias decisões individuais ou coletivas que movem os agricultores e seus filhos a abandonarem o campo em busca de uma possível, mas muitas vezes utópica qualidade de vida no subespaço urbano.

Com isso, não pretendemos aprofundar neste momento as causas supracitadas, mas deixar claro que existem outras possibilidades de análise, construindo aqui, não o final deste estudo, mas o início, além de outros que trabalhem com a temática, para ampliar a discussão e quem sabe, lançar novas percepções sobre um fenômeno que se manifesta, às vezes mais, às vezes menos, às vezes no passado, às vezes no presente ou ainda, às vezes no futuro, às vezes a nível local, às vezes à nível nacional, às vezes à nível regional ou local como algo existente no “tempo espacial”.

Referências

ARQUIVO IF-SC Campus São Miguel do Oeste. Coordenação de Pesquisa e Inovação. Projeto de Pesquisa PIBIC-EM 2012-2014. PAULA, José Fabiano de. (Coord.) “**Percepções acerca do espaço rural no extremo oeste catarinense: o Jovem e a Agricultura Familiar no município de São Miguel do Oeste**”. São Miguel d’ Oeste. Pasta Arquivo 004, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. v. 2

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Edital de Pesquisa PIBIC-EM Nº 27/ 2012 da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/editais-pesquisa-ifsc-index/editais-pesq-2012#edital27> Acessado em: 15/06/2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FLORES, Luiz Felipe Baeta Neves. Região e nação: novas fronteiras In: ZARUR, George de Cerqueira Leite. **Região e nação na América Latina**. Brasília: UnB, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_municipios_zip_xls.shtm>> Acessado em: 15/06/2017.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José (Ir.); MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999. v. 1

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

ROBERTSON, Roland. **Globalização: teoria social e cultura global**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Espaço e Método**. 3. Ed. São Paulo: Nobel, 1992.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

_____. **Por uma Geografia nova**. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

THIEL, Drielly ketrine; SILVEIRA, João Guilherme da; PAULA, José Fabiano de. **O Jovem e a Agricultura Familiar no Extremo Oeste Catarinense**. SEPEI, Gaspar, jun. 2014.

Disponível em:

<http://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2014/paper/view/557/591> Acessado em: 15/06/2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

“Certo, nós não mudaremos o mundo, mas podemos mudar o modo de vê-lo. Isto é importante porque só assim poderemos escapar ao dogmatismo epistemológico e marcar um encontro com o futuro”.

Milton Santos

7. A PERCEPÇÃO DE JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO ATRAVÉS DO FENÔMENO DO ÊXODO RURAL NO EXTREMO OESTE CATARINENSE

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo descobrir categorias-base que interferem no processo do fenômeno do êxodo rural em São Miguel do Oeste, Santa Catarina, Brasil. A coleta de dados se deu através de textos de jovens estudantes do campo e textos extraídos com profissionais que atuam junto aos estudantes da área rural. O método empregado para a análise do material foi a Teoria Fundamentada nos Dados. O referencial teórico foi composto por Santos (2004) acerca do espaço e globalização e Honneth (2003) que trabalha com o conceito principal de reconhecimento, entre outros autores. No que se refere aos resultados, foram encontrados seis conceitos: assistência, educação, preconceito, qualidade de vida, trabalho e reconhecimento. Em especial, os jovens do campo demonstraram ter o desejo de serem reconhecidos por suas identidades pela população urbana da mesma forma que o são pelos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Teoria Fundamentada. Reconhecimento. Jovens Camponeses. Categorias-Base. Educação.

THE PHENOMENON OF THE FIELD EXODUS IN THE WEST EXTREME CATARINENSE IN THE PERCEPTION OF YOUNG STUDENTS OF THE FIELD

Abstract

This article presents a qualitative research that aimed to discover basic categories that interfere in the process of the field exodus phenomenon in São Miguel do Oeste, Santa Catarina, Brazil. The data collection was done through texts of young students of the field and texts extracted with professionals who work with the students of the field area. The method used for the analysis of the data was the Grounded Theory. The theoretical framework was composed by Santos (2004) on space and globalization and Honneth (2003) who works with the main concept of recognition, among other authors. Regarding the results, six concepts were found: assistance, education, prejudice, quality of life, work and recognition. In private, young people in the countryside have shown a desire to be recognized by their identities for the urban population in the same way as the are by the subjects of the field.

Keywords: Grounded theory. Recognition. Young peasants. Base categories. Education.

Introdução

O êxodo rural é um fenômeno que vem ocorrendo no Brasil desde meados da década de 1970, repercutindo no inchamento das cidades com ampliação das áreas periféricas com escassa infraestrutura de bem-estar social. Esse fenômeno também sofre pressões das forças verticalizadas (pequenos grupos hegemônicos), oriundas do processo de globalização que acabam determinando a função dos diferentes espaços localizados no planeta conforme decisões arbitrárias. Estas promovem a desorganização de comunidades locais inteiras que são excluídas ou expulsas para o município mais próximo com oferta de emprego. A não adaptação ao “novo” projeto econômico destrói identidades e seus vínculos de relação com a terra e as pessoas do seu entorno. A técnica conhecida para operar a natureza já não é mais reconhecível. Para Santos (2004), “O que conduz a esse envelhecimento rápido do patrimônio

técnico que nos cerca é a doutrina e a prática da competitividade. Esta induz a um uso acelerado, e rapidamente substituído, de novos-novos-novos objetos, de novas-novas-novas formas de organização” (p. 222). Antigamente, a expulsão dos camponeses se dava pela necessidade da reserva de mão de obra destinada para a organização da indústria em ascensão. Hoje, o êxodo ocorre influenciado, quando relacionado ao econômico, pela nova expansão do latifúndio, da monocultura e da criação de animais. Por isso, o fator econômico contribui para que esta migração se estenda a outras influências como, por exemplo, aquelas derivadas dos aspectos socioculturais.

Neste artigo, analisamos os fatores socioculturais que conduzem ao êxodo rural dos jovens camponeses, em especial do interior do município de São Miguel do Oeste, pertencente à microrregião de mesmo nome e à região popularmente chamada de extremo oeste catarinense, no estado de Santa Catarina, Brasil. Para a efetivação deste estudo, recorremos a 25 entrevistas⁵⁵, realizadas entre 2013 e 2014, com filhos de agricultores, sendo dois ligados a assentamentos da região e os demais pertencentes a famílias que eram “proprietárias das suas terras”.

As propriedades rurais variam de cinco a 20 hectares. Portanto, não são filhos de fazendeiros e também não são, na sua grande maioria (92%), assentados da reforma agrária. As entrevistas foram realizadas com o intuito de compreender como os jovens estudantes do campo interpretam o fenômeno do êxodo rural e suas percepções acerca dos eventos socioculturais que contribuem para a migração rumo à cidade. Com relação a estes eventos socioculturais e, na perspectiva de uma nova análise desses dados, isto é, com o emprego do método da teoria fundamentada, esperávamos que a educação, entre outros, adquirisse um papel de destaque como conceito-chave na existência deste fenômeno⁵⁶. Nossa hipótese inicial era de que, entre os fatores socioculturais, a educação teria um papel fundamental de contenção do êxodo rural. Contudo, conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, percebemos que a educação concretamente tinha participação neste processo, porém, não só de resistência, mas também como promotora da migração campo-cidade. Além disso, também se constatou que dentro da Educação Básica – e não somente na modalidade “do campo” – uma outra categoria emergiu: o reconhecimento. Não significa que a educação deveria ser descartada,

⁵⁵ Estes dados foram empregados a partir de uma pesquisa de iniciação científica fomentada pelo CNPq e produzida pelo IFSC, campus São Miguel do Oeste. As entrevistas se encontram arquivadas na Coordenação de Pesquisa e Inovação deste Estabelecimento de Educação.

⁵⁶ A opção da utilização da Teoria Fundamental dos Dados, nesta pesquisa, é motivada pela capacidade deste método possibilitar ir além das hipóteses iniciais e a, partir dos seus procedimentos, etapa a etapa, revelar novas categorias que acabam por conduzir a novos conceitos-chave, (re)significando, assim, as entrevistas e minimizando a interferência da experiência do pesquisador nos dados coletados.

mas que havia um conceito intrínseco à educação identificado como reconhecimento que se evidenciava consideravelmente quando aliado às demais categorias que surgiram: assistência, educação (já referida), preconceito, qualidade de vida e trabalho.

Por isso, na análise dos dados, buscamos na teoria fundamentada o nosso alicerce, que permitiu saturar nossas suposições e ampliá-las com a aquisição de novas ressignificações sobre o tema, encontrando, assim, categorias-base que passaram a ganhar ênfase a partir do que os pesquisados demonstraram em seus discursos. Para compreender como estruturamos e chegamos aos conceitos, já apresentados, desenvolveremos a seguir o processo metodológico e de análise desta pesquisa.

Método e análise dos dados

Esta pesquisa qualitativa é o resultado da análise de um conjunto de 25 entrevistas. Embora o coordenador deste estudo tenha sido um dos autores deste artigo, consideramos estes dados como textos existentes. Neste sentido, recorreremos a Charmaz (2009), que considera que toda pesquisa qualitativa exige uma análise textual. Para esta autora, existem os textos extraídos em que o pesquisador se envolve diretamente na coleta dos dados e os textos existentes em que não houve a participação do pesquisador (p. 58-63). Contudo, é importante mencionar que um dos autores participou da coleta de dados, mas em condições e objetivos diferentes dos atuais.

Com isso, acreditamos que os dados extraídos dos formulários podem ser considerados “textos existentes” por estarem sujeitos a um novo modelo de análise. Isto é, enquanto naquele momento tentava-se descobrir os fatores que contribuía para o êxodo rural no extremo oeste catarinense, agora, procura-se investigar qual seria a participação da educação neste processo, utilizando como referência este arquivo documental.

Esta definição ocorreu por considerarmos estas entrevistas pertencentes ao Projeto de Pesquisa financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o título: “Percepções acerca do espaço rural no extremo oeste catarinense: o jovem e a agricultura familiar no município de São Miguel do Oeste”. Este estudo foi desenvolvido entre fevereiro de 2013 e janeiro de 2014 e arquivado na Coordenadoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus São Miguel do Oeste.

Com o acesso a estes dados, optamos por analisá-los através dos princípios da Teoria Fundamentada nos Dados. Por isso, resolvemos interpretá-los do ponto de vista construtivista que, para Charmaz (2009), é reconhecido da seguinte forma:

Compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados como presentes. Minha abordagem admite, de modo explícito, que qualquer versão teórica oferece um retrato interpretativo do mundo estudado, e não um quadro fiel dele [...]. Os significados implícitos dos participantes de pesquisa, bem como as suas opiniões sobre as suas próprias experiências – e as teorias fundamentadas concluídas dos pesquisadores – são construções da realidade (p. 24-25).

Assim, iniciamos a interpretação qualitativa destes documentos através de uma microanálise das respostas existentes nos formulários, buscando, assim, uma aproximação com o espaço vivido por estes jovens. Depois do primeiro contato com o material, procurou-se fazer uma breve análise nos dados, através de termos ou ideias que se encontravam nos textos existentes para que esses apresentassem suas propriedades como conceitos, gerando, primeiramente, os códigos. Na sequência, aplicamos a Codificação Aberta⁵⁷ que, por sua vez, gerou uma grande quantidade de categorias para que, nas fases seguintes, fossem sendo constituídas, agrupadas ou descartadas conforme o transcorrer da pesquisa (YUNES & SZYMANSKI, 2005).

No final da Codificação Aberta chegamos a um total de 91 códigos que, por sua vez, evidenciaram quatro hipóteses provisionais. Na primeira, verifica-se que o êxodo rural ocorreria em virtude de fatores socioculturais como o preconceito do urbano para com os camponeses. Na segunda, percebe-se a necessidade destes jovens em busca de tecnologia, sendo influenciados pelo contexto global para a sua saída do local. Além da terceira, que se refere ao tempo espacial, que através das suas marcas acabam por definir os contextos do presente e supor acontecimentos para o futuro. E, o quarto e último seria que a educação, mesmo não presente diretamente nos questionamentos, teria a sua ausência ou a falta de crédito destinada a ela, uma contribuição para a existência do fenômeno.

⁵⁷ A Codificação Aberta é quando os dados são submetidos inicialmente ao processo de análise, sendo comparados com outros dados e organizados em categorias. Nesta atividade o pesquisador perceberá que haverá categorias ou subcategorias que vêm ao encontro das hipóteses como também outros conceitos novos serão observados por serem construídos a partir dos próprios dados e não do prévio conhecimento do investigador.

Na etapa seguinte foi realizada a codificação Axial, onde se fundiram os códigos, reagrupando-os ainda mais, criando subcategorias quando necessário. Neste momento, as propriedades e dimensões são trabalhadas endossando, então, os conceitos. Assim, diminuiu-se o escopo de categorias e chegamos a seis (Quadros 1- 6).

Na Teoria Fundamentada é permitido, como também se estimula, o retorno aos entrevistados que, na maioria das vezes, é dificultado pelo não encontro dos mesmos. Contudo, autoriza-se que novos entrevistados sejam integrados à pesquisa para possibilitar questionamentos mais direcionados para o refinamento das categorias que ganharam destaque a partir dos primeiros formulários. Como não tínhamos a possibilidade de (re)entrevistar focalmente o público-alvo para certificar os códigos que surgiram a partir da análise, descartá-los ou retroalimentar as nossas hipóteses provisionais, recorreremos aos representantes de órgãos públicos e lideranças locais por intermédio de contato via *e-mail*, já que a teoria fundamentada outorga esse “vai e vem” para a aquisição de uma amostragem teórica adicional. No nosso caso, acrescentamos mais 10 questionários. Importante salientar que no momento do retorno destes 10 questionários, passamos a ter duas amostras de dados: os formulários do projeto de pesquisa, que consideramos como texto existente e, posteriormente, os questionários que foram considerados como textos extraídos. Assim, criamos uma sigla para cada um destes dados. Observe o exemplo: “Formulário 01-TExis/2014”. A explicação da sigla segue o seguinte procedimento: “Formulário 01” equivale à entrevista nº 1 das 25 realizadas. Inclusive, optamos por denominá-los como “Formulário” por terem sido construídos a partir de entrevistas; TExis/2014 refere-se ao termo “Texto Existente”, já que estes formulários assim o são. O número 2014 é o ano de coleta destes dados. Quanto aos questionários, temos o modelo: “Questionário 01-TEextr/2017”. Aqui chamamos de questionário por terem sido enviados por e-mail e preenchidos pelos pesquisados. O número 1 é o questionário 1 dos 10 realizados; TEextr/ 2017 é identificado por ser um “Texto Extraído”, sendo 2017 o ano em que o dado foi coletado.

O envio dos 10 questionários foi motivado pelo fato do conceito educação, não somente do campo⁵⁸, ter sido mencionado raramente nos formulários. Contudo, as entrevistas que o comentaram, deixaram muito claro a sua importância dentro do processo de construção subjetiva da categoria central, reforçando assim a necessidade de ampliar a amostra inicial.

⁵⁸ Percebemos que os dados contidos no método da Teoria Fundamentada nos encaminharam para uma concepção mais ampla de educação que não ficava restrita apenas ao do campo.

Resultados

A teoria fundamentada nos conduziu para a existência de seis categorias-base: assistência, educação, preconceito, qualidade de vida, trabalho e reconhecimento. Sendo que a última se tornou conceito-central (Quadro 6). O fator decisivo para considerarmos este conceito como principal é o fato das demais categorias estarem diretamente relacionadas a ele. Quase em todos os códigos, ela se fez presente com força considerável. O “reconhecimento” se integra aos demais conceitos, criando uma melhor explanação e profundidade. O reconhecimento está incutido nos discursos dos filhos dos produtores camponeses, independente das flutuações e contradições identificadas no texto. Este conceito principal também foi reforçado, encontrando-se nas entrevistas via *e-mail* que solicitamos aos profissionais que, indiretamente, exercem algum tipo de trabalho com estes jovens. Elaboramos seis quadros que passaram a refletir cada categoria conforme os dados disponíveis. Como a teoria fundamentada não trabalha com conceitos pré-concebidos, já que eles emergem ao longo do processo de construção da pesquisa e como já tínhamos identificado estes conceitos a partir das informações contidas nos dados, partimos para uma análise-síntese, recorrendo também à bibliografia existente.

O primeiro conceito a ser discutido aqui é o de “assistência” (Quadro 1). O mesmo apareceu muitas vezes nas entrevistas dos “textos existentes”. Na sua grande maioria, os pesquisados acreditavam que deveria haver algum tipo de auxílio para aqueles que residem no campo. Com isso, foi possível subcategorizar o conceito em três tipos: assistencialismo, técnica e financeira. Pois enquanto havia entrevistados que opinavam a favor de incentivos monetários sem contrapartida para a ampliação da renda do agricultor, outros deixavam subtendido que deveria haver diferentes tipos de apoio às pequenas propriedades agrícolas do município. Dentre eles, o de ordem financeira, subsidiando empréstimos para o custeio da produção e também na aquisição valorizada por parte da população da área urbana quanto ao consumo destes produtos agrícolas, bem como através do fornecimento ou preparação técnica dos agricultores nas propriedades. Por isso, interpretamos que o primeiro zelava por uma obrigação do Estado, que deveria defender a população do campo com uma espécie de assistencialismo social: ampliando a renda destes, independente se teriam bons resultados na colheita ou na criação. Norberto Alayón (1995) caracteriza o assistencialismo como aquele que tem o objetivo de “oferecer algum alívio para relativizar e travar o conflito, para garantir a preservação de privilégios em mãos de uns poucos” (p. 48). Tal conflito é visto por este autor como uma miséria produzida pelos grupos hegemônicos e, para minimizar essa consequência, acaba por criar o assistencialismo no intuito de perpetuar a concentração de

riqueza nas mãos de uma minoria. Isto é, fornecem-se recursos financeiros, cestas básicas, bolsa aluguel, entre outras, mas não se cria os mecanismos necessários para a emancipação do sujeito como, por exemplo, a oferta de cursos profissionalizantes conforme a escolaridade de cada indivíduo. Esta prática verticalizada, que deveria ser empregada apenas como uma ação de intervenção social para aqueles casos de famílias em estado de extrema pobreza, acaba por se tornar uma aspiração por parte da sociedade, o que promove a acomodação ou até mesmo a inércia de alguns por falta de alternativas. Muitos dos nossos entrevistados reivindicam o assistencialismo por se acharem injustiçados diante daquelas comunidades urbanas periféricas que recebem tais benefícios e eles não. Porém, nem todos são adeptos desta opinião. Em algumas entrevistas (48%), ficou nítido o pedido de um tipo de assistência que perpassa pela educação: preparação, acompanhamento e distribuição da produção e, também, da esfera financeira com empréstimos custeados a baixos juros. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, do título VIII, Da Ordem Social, Seção IV, Da Assistência Social, consta, no artigo 203, o seguinte:

A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; [...] (p. 122).

Tais elementos poderiam contribuir para a melhor qualificação do agricultor que, por si só, surtiria efeito no trabalho com a utilização de novas tecnologias e na qualidade de vida da família que ampliaria os seus horizontes quanto às condições de investimento na produção agrícola e do nível de conhecimento adquirido para inovar e atenuar a distância histórica e imageticamente construída entre “o campo do pequeno agricultor atrasado” e “o espaço do cidadão urbano atualizado”.

Quadro 1 – Categoria-base “Assistência” encontrada a partir da aplicação da Teoria Fundamentada

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
Assistência <u>Propriedades:</u> Governamental e pública dita aqui como direito que deve ser destinado às propriedades do campo	Assistencialismo	Assistência governamental subsidiando totalmente a agricultura.	O assistencialismo é percebido como necessário desde a dependência do agricultor até a valorização.
		Formação e aperfeiçoamento gratuito fornecido aos jovens do campo para	Aqui eles percebem como organização, projeto, eliminação da penosidade, acesso ao conhecimento

Continua

Conclusão

com ou sem contrapartidas.	Técnica	melhorarem a produção local.	tecnológico e inovador.
<u>Dimensão:</u> Trata-se de expectativas como também de convicções para a permanência do jovem no campo.	Financeira	Apoio econômico com financiamento das lavouras e criações a baixo custo.	Visto para ampliar a produção agrícola. Comprar terras. Diminuir preocupações quanto ao custeio.

Fonte: Autores, dados da pesquisa, 2017.

A próxima categoria refere-se à educação (Quadro 2). Interessante que mesmo ela não estando totalmente presente diretamente nos textos existentes ou sendo um objetivo do projeto de pesquisa PIBIC-EM a ser investigado, ela nos remete, por intermédio da teoria fundamentada, como algo necessário para contribuir na diminuição do êxodo rural. Inclusive, um dos formulários pertencentes a um dos pesquisados disse o seguinte quanto às sugestões para que o jovem não migre do campo para a cidade: “Deveria ter mais incentivo, através de palestras, cursos na prática, visitas em outras propriedades rurais, para um bom andamento na nossa propriedade” (Formulário 21-TExis/2014). Percebe-se a importância da educação, neste caso, mais relacionada às especificidades do campo, por apresentar conhecimento que gere alternativas para os jovens. Em uma resposta ao questionário, enviado por *e-mail*, a educação é vista como uma “faca de dois gumes”, pois ela não só é capaz de conter a migração campo-cidade, mas também de promover o aumento deste fenômeno. Vejamos:

Um dos principais fatores é a baixa renda, poucas opções de lazer, não colaboração na gestão da propriedade, falta de independência financeira e autonomia, desincentivo por parte dos pais para ficarem no campo e inúmeras opções no meio urbano. Além de poucas escolas que tratam o assunto de forma específica ou pelo contrário afastam o aluno de sua realidade rural (Questionário 4-TEextr/2017).

A educação manifesta-se como um conceito que pode conduzir o jovem camponês para a sua permanência ou não no campo, porém, de forma consciente. Assim, espera-se como foi imaginado pelos códigos expressos nos formulários: “conhecimento”, “aprendizagem”, “autonomia”, “falta reflexão”, “projeto”, “tecnologia”, “alternativas”, “cidadania”, entre outros. Contudo, ela, a educação, tenha essa capacidade libertadora, também pode ser aquela que aprisiona, instituindo valores e ideologias que confundem e alienam o estudante camponês. Esta ideia perpassa desde professores, que ignoram a origem dos alunos que realizam diariamente uma viagem pendular entre suas casas na área rural e a escola urbana até

a exclusão no interior do espaço escolar destes alunos pelos demais colegas da cidade, podendo, inclusive, desestimular a autoestima do aluno camponês, estudante da área urbana. D'Agostini (2014) reforça esta reflexão dizendo:

O mais grave deste processo é que, como mostram estudos na área, os alunos da zona rural ao continuarem seus estudos numa escola urbana passam por uma série de situações constrangedoras, como por exemplo, o preconceito em relação ao camponês, a falta de referências concretas e a substituição por outras urbanas (e não as necessárias para o desenvolvimento sociocultural e político do campo) que muitas vezes os leva ao abandono escolar, o que contribui para o êxodo rural dos jovens, juntamente com o parco desenvolvimento das forças produtivas na agricultura camponesa (p. 26).

O município de São Miguel do Oeste possui duas escolas municipais do campo com Educação Infantil e Ensino Fundamental: E.M.E.I.E.F. Waldemar A. Von Dentz, com 107 alunos matriculados, localizada na comunidade Canela Gaúcha, e a E.M.E.I.E.F. Padre José de Anchieta, com 74 alunos matriculados na Linha Dois Irmãos. Nestas duas escolas, os dados são referentes ao ano de 2017, conforme a Secretaria Municipal de Educação do Município, sendo que não possuem Ensino Médio. Destaca-se que, segundo o site do município de São Miguel do Oeste, acrescentando-se também as crianças que frequentam as creches, existe um total de, aproximadamente, 3500 alunos matriculados. Dessa forma, percebe-se que somente 5,17% estudam em uma escola do campo; sendo todos os demais – e 100% dos estudantes entrevistados – frequentadores do Ensino Médio da área urbana. Por isso, não é difícil imaginar que, em especial, os alunos do Ensino Médio sofram algum tipo de preconceito ou sejam condicionados a aceitarem o “processo civilizador urbano”. “Na escola, o aluno aprende para ser civilizado (para ser sabedor dos princípios da vida na cidade, ou da vida regida pela cidade)” (BRANDÃO, 1983, p. 244). Daí o motivo das entrevistas conterem elementos – principalmente, da Educação Básica e não só do campo – interligados às demais categorias, mas com grande ênfase para o conceito de “reconhecimento”, já que os jovens camponeses se sentem ausentes dele. Inclusive, para muitos, atingir a qualidade de vida, a ampliação da renda, a valorização do trabalho e o recebimento de assistência são aspirações que, conforme eles, precisam ser reconhecidas, sendo a educação o processo para se atingir tais objetivos. Não somente o Ensino Básico, mas também o Superior. Em uma das entrevistas (Formulário 16-TExis/2013), o pesquisado informou que gostaria de permanecer no campo, porém, acredita que os demais jovens não pensam da mesma forma: “Os jovens não querem ficar no interior. Hoje, os jovens, querem fazer faculdade e tentar uma vida melhor!” Dentro das políticas públicas do campo, existem alguns programas que tem como

base a educação. Entre eles, encontramos o “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo” (PROCAMPO) em que boa parte das vagas disponíveis são destinadas às populações do campo. Contudo, não podemos deixar de considerar que a inserção em um curso superior como este depende também da formação almejada pelo jovem. Isto é, não se deve permanecer no campo apenas em função de um curso que lhe será fornecido gratuitamente. Tem que haver vocação, desejo pessoal e comprometimento com a profissão.

Quadro 2 – Categoria-base “Educação” encontrada a partir da aplicação da Teoria Fundamentada

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
Educação <u>Propriedades:</u> Educação como recurso para a emancipação do sujeito, tanto no campo como na cidade. Considera-se como importante instrumento alternativo de transformação para se atingir a valorização do ser/ identidade agricultor. <u>Dimensões:</u> Chegaram a esta significação através da própria escola, seja pela defesa destas ideias, seja pela inexistência delas.	Básica e Superior	Conduz ao conhecimento, a melhoria da renda e da reflexão sobre a identidade/ cidadania.	Construído a partir das percepções dos alunos camponeses na Escola urbana. Também atua como um sonho/ objetivos a serem alcançados.
	do Campo	Promove alteridade e emancipação do jovem camponês adquirindo o conhecimento técnico e da realidade do agricultor.	Observado por uma pequena parcela dos entrevistados na primeira parte. Já na segunda amostra houve um maior predomínio. Destaca-se que pode ser, ou seja, não é determinante.

Fonte: Autores, dados da pesquisa, 2017.

Com relação ao preconceito (Quadro 3), próxima categoria-base, é uma definição muito percebida entre os jovens camponeses entrevistados de São Miguel do Oeste. Ela existe tanto por parte desses para com a área urbana como também da cidade para com o campo. Observa-se uma aproximação dessa categoria com a da educação. Esta interligação se inicia por uma versão contraditória apresentada pelas entrevistas quando analisadas no conjunto. Na sua grande maioria, ou mais especificamente, um pouco mais da metade dos jovens comentaram que se sentem valorizados. No entanto, também disseram que existe preconceito para com os trabalhadores do campo. Nesse sentido, recorre-se ao Questionário 4-TEextr/2017, em que a resposta do entrevistado endossa o papel da escola como um espaço “que pode ‘afastar’ o

jovem camponês” do seu contexto local. Além desta percepção, existem outros motivos, entre eles, o papel da escola urbana ou do campo quando os docentes não são preparados, por apresentarem um espaço que o aluno camponês não consegue se identificar e, por sua vez, resiste ou transforma-se com a evocação das vantagens e seduções que o urbano pode supostamente oferecer sobre o rural. Por isso, Caldart (2000) indica que

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (p. 73).

Assim, constitui-se o preconceito. Mas os próprios jovens do campo também criam uma imagem do urbano que se aproxima de um espaço negativo por conter “violência”, “agitação” ou “medo da cidade”, entre outros. Tais sentimentos podem ser compreendidos como uma autodefesa para com aqueles que vivem no espaço urbano e marginalizam, não todos, as comunidades do campo em virtude do trabalho que exercem. Ainda, o preconceito presente em suas entrevistas é visto como um espaço da modernidade em que a tecnologia e a inovação, além do lazer, do consumo e do conhecimento técnico e científico se encontram inacessíveis. Trata-se de um urbano global conectado em redes e com grande fluidez na informação, bem como produtor de empregos com renda assalariada mensal, contrapondo-se a um campo local, limitado, lento, carente de recursos e de circulação monetária reduzida. Trata-se de um modelo ocidentalizado de se viver instituído massivamente que impregnou a sociedade contemporânea. Tanto que “uma das características do mundo atual é a exigência de fluidez para a circulação de ideias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando aos atores hegemônicos” (SANTOS, 2004, p. 274). A ausência de perspectiva de se analisar a área urbana e rural de um município como interdependentes e complementares e, não como totalmente separados, concorrentes ou antagônicos, acentuam o preconceito e distanciam as possibilidades de integração entre as comunidades camponesas e urbanas.

Quadro 3 – Categoria-base “Preconceito” encontrada a partir da aplicação da Teoria Fundamentada

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
Preconceito <u>Propriedades:</u> A marginalização pelo trabalho do campo		Conceito adquirido a partir da mão de obra escassa, baixo rendimento na produção e valor agregado ao produto, ausência de	Aqueles que compartilham sentimentos topofílicos e topofóbicos acerca da sua realidade de jovem camponês

Continua

<p>através da penosidade, desvalorização dos produtos agrícolas e memória negativa construída acerca dos camponeses.</p> <p><u>Dimensões:</u></p> <p>Sensações adquiridas pelo cotidiano refletido em comentários informais, na comercialização dos produtos e na própria escola.</p>	<p>dos próprios filhos de camponeses (entrevistados)</p>	<p>tecnologias, injustiça quanto à forma como o camponês é estereotipado, camponês “lento” X “global veloz” e individualismo. Porém, também se realiza preconceito com a juventude que migrou para a área urbana como espécie de autodefesa.</p>	
	<p>os de fora (da área urbana)</p>	<p>O trabalho do campo é visto como penoso e insalubre com ausências de tecnologias. Desprezo pelo conhecimento empírico das comunidades com rotulação sem conhecer o modo de vida camponês.</p>	<p>Como os jovens camponeses imaginam que os outros (da área urbana) percebem eles.</p>

Fonte: Autores, dados da pesquisa, 2017.

Assim como no preconceito, a dualidade entre a qualidade de vida no campo ou na cidade também se fizeram presentes através dos códigos das entrevistas (Quadro 4). O que para um entrevistado ter qualidade de vida é morar na área rural, já para o outro, residir no urbano é muito melhor, pois é através dele que se adquirem as melhores condições de renda. Para os Estados-Nação, ter qualidade de vida está diretamente interligado ao Índice de Desenvolvimento Humano Médio (IDH), que leva em consideração parâmetros como: renda *per capita*, saúde e educação. No entendimento da maioria dos entrevistados, a renda é o que define se tu tens qualidade melhor ou não de sobrevivência. Contudo, no retorno do Questionário 2-TE_{extr}/2017, o pesquisado comentou: “Geralmente, os agricultores que se entendem ser ‘com qualidade de vida’ ou ‘bem sucedidos’, orgulham-se de ser agricultor e entendem esta situação como ‘status’. Sendo o contrário do pensamento válido”.

Os jovens também se consideram ausentes de tecnologias que poderiam melhorar a sua autoestima e, principalmente, a produtividade na lavoura ou na criação de animais. Tais sentimentos nos faz supor que eles não se acham suficientemente preparados para desenvolverem ou agregarem valor aos resultados obtidos na propriedade diante da ausência

de conhecimento como também de informação, caracterizando, assim, o seu espaço local de vivência como “burro”. Quanto a isso, Milton Santos (2004) esclarece, dizendo que existe um

[...] contraste entre espaços ‘burros’ e espaços ‘inteligentes’. Nestes, há mais necessidade e densidade da informação; nos espaços ‘burros’, a informação é menos presente e menos necessária. Os espaços inteligentes, espaços da racionalidade, coincidem com as frações do território marcadas pelo uso da ciência, da tecnologia e da informação (p. 221-222).

Portanto, o preconceito está contido nos comentários dos jovens, tanto deles consigo mesmos, deles para com aqueles que residem na área urbana e do que eles imaginam com relação ao que aqueles que vivem na cidade pensam sobre eles. Neste sentido, sentem-se carentes de conhecimento e informação para que possam desconstruir preconceitos e alicerçar seguramente a valorização do pequeno agricultor do extremo oeste catarinense. Inclusive, a categoria preconceito é um dos determinantes para que os jovens se considerem com ou sem qualidade de vida (Quadro 4) no campo. Entretanto, a definição da qualidade de vida é algo próprio de cada pessoa, pois somente ela poderá indicar o seu nível de satisfação pessoal quanto a sua vida. Isto inclui um contexto em que as suas sensações quanto à sua ação individual cognitiva, psicomotora e psíquica promove o seu bem-estar, seja no ambiente de trabalho, seja no ambiente familiar, seja no lazer. Para eles, a renda e o trabalho (Quadro 5) são os delineadores de se viver bem, independente de ser no campo ou na cidade.

Quadro 4 – Categoria-base “Qualidade de Vida” encontrada a partir da aplicação da Teoria Fundamentada

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
<p>Qualidade de Vida</p> <p><u>Propriedades:</u> A qualidade consta de uma boa renda, independência, ser valorizado e alternativas tanto no campo como na cidade.</p> <p><u>Dimensões:</u> Refere-se principalmente à renda e ao lazer do modo sonhado pelos entrevistados.</p>	no campo	Viver em um espaço tranquilo como também possuir condições de se comprar terras e fazer com que a sua propriedade seja autossuficiente. Valores como honra e orgulho também fazem parte.	Confere um espaço que produz seus próprios alimentos, não paga aluguel. Defendem a qualidade da vivência no campo contrapondo o modo urbano de se viver.
	na cidade	Ter lazer e acesso à educação, à tecnologia, ao consumo e ao trabalho assalariado mensalmente com todos os direitos trabalhistas.	Reflete-se a partir do que se imagina a partir dos outros jovens migrantes quanto à melhoria da vida e também da percepção da imagem paisagem urbana.

Fonte: Autores, dados da pesquisa, 2017.

A divisão internacional do trabalho produz espaços de contradição. Existem aqueles locais que usufruem do meio técnico-científico-informacional da globalização como aqueles que não detêm tais recursos. Portanto, “há os espaços do mandar e os espaços do obedecer” (SANTOS, 2004, p. 304). Na região do extremo oeste catarinense, a produção leiteira dos pequenos produtores do campo obedece à lógica da especialização local das cooperativas que compram o leite produzido diariamente nas propriedades, ou seja, eles seguem as diretrizes impostas pelas médias e grandes agroindústrias da microrregião.

A penosidade da atividade camponesa associada ao trabalho insalubre também surgiu em alguns códigos. Em uma das entrevistas, um dos jovens relatou a sua percepção da seguinte forma: “As pessoas da cidade acham a vida de agricultor uma coisa suja porque você lida com os bichos, com a terra e eles não sabem como é bom” (Formulário 02 TExis/2013). Cria-se, assim, uma imagem do que a população urbana considera acerca do trabalho do agricultor (Quadro 5). Reflete-se uma comparação com o emprego da cidade, seja no comércio ou na indústria, uma atividade “limpa”, senão “mais limpa”. Mesmo não estando presente em todos os textos, os jovens deixam subtendido que existe um preconceito e também uma situação que conduz a uma qualidade de vida inferior no campo. Brandão (1983) já vinha confirmando, através das suas pesquisas, a diferenciação dos tipos de profissão entre campo e cidade, acrescentando uma escala entre aquelas que exigiam maior esforço físico e menos domínio de técnicas com aqueles que concentravam maior conhecimento intelectual adquirido na escola. Por isso,

Uma profissão tanto mais exigente do ‘ensino da Escola’, quanto mais afastada do ofício braçal: o do lavrador, o do camponês, o do operário e o do pequeno artesão, pela ordem, já que ofícios como o do motorista e do comerciante em geral são percebidos como formas ‘rudes’ de trabalho, ou seja, como trabalhos subalternos de exercício braçal (p. 232).

O trabalho na cidade, além de ser mais valorizado por exigir maior conhecimento na execução das tarefas segundo uma parcela dos entrevistados, tem um papel fundamental para a existência do êxodo rural pelo fato de oferecer ao jovem uma renda que pode se constituir em salários, tanto com recebimento semanal como quinzenal ou mensal. Considera-se essa questão de se ter “dinheiro” para gastar, mesmo que pouco, como um dos principais fatores que conduzem a migração. O Formulário 19-TExis/2013 ratifica esta ideia. Vejamos: “O motivo é que na cidade, quando tem emprego, se compra e paga com facilidade, porque se recebe por mês o salário”. Destaca-se que, em alguns momentos, o trabalho é colocado pelos

entrevistados como uma das categorias mais importantes, pois é através dele e, menos da educação, conforme parte das entrevistas, que se pode atingir qualidade de vida e reconhecimento.

Quadro 5 – Categoria-base “Trabalho” encontrada a partir da aplicação da Teoria Fundamentada

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
<p>Trabalho</p> <p><u>Propriedades:</u> O trabalho é visto como um conceito que rotula as diferenças entre campo e cidade: trabalho sem salário e trabalho assalariado com direitos garantidos. O trabalho insalubre e penoso também se faz presente no campo</p> <p><u>Dimensões:</u> A ideia de trabalho compreende o passado, presente e futuro na visão dos entrevistados para a melhoria da condição de vida.</p>	no campo	O trabalho como agricultor familiar e empreendedor que abrange orgulho próprio, mas com desrespeito da população urbana para com as atividades da produção agrícola e da criação de animais.	Consta de sentimentos vivenciados e do que se imagina sobre o pensamento da cidade sobre o campo.
	na cidade	Oportunidade de atividades profissionais alternativas com renda mensal garantida e direitos trabalhistas assegurados legalmente.	O que os outros dizem e formam opinião dos jovens do campo.

Fonte: Autores, dados da pesquisa, 2017.

A vinculação entre as categorias-base é evidente, pois foi, de certa forma, o que tentamos estabelecer até aqui. A assistência, a educação, o preconceito, a qualidade de vida e o trabalho se inter-relacionam. Por isso, essa junção ou superposição de conceitos são interligados por uma categoria-principal que nasce delas e ao mesmo tempo as retroalimenta. Estamos nos referindo ao reconhecimento (Quadro 6).

A chegada até a categoria reconhecimento foi uma surpresa e movimentou a história da análise. Esta não estava presente em nossas hipóteses iniciais. Somente ao longo da aplicação do método da teoria fundamentada a categoria marcou presença indiretamente em todos os textos existentes e extraídos constando, respectivamente, nos formulários e nos questionários. Tratou-se de um *insight* que oportunizou analisar o fenômeno além do que estava na aparência, já que a palavra “reconhecimento” não se encontrava expressa nos textos, mas

estava inconscientemente presente neles. Charmaz (2009) enfatiza que, “quando combinados com *insight* e esmero, os métodos da *teoria fundamentada* oferecem instrumentos apurados para gerar, extrair, e produzir sentido dos dados. A teoria fundamentada pode lhe fornecer diretrizes flexíveis e não prescrições rígidas” (p. 32). Dessa forma, os jovens reivindicam “reconhecimento” quanto à produção de alimentos, valorização do trabalho, capacitação técnica, educação para a cidadania, assistência, qualidade de vida para combater o preconceito já estabelecido.

Conforme já explicitado, na teoria fundamentada, primeiramente se encontram os códigos que, por sua vez, acabam nos conduzindo às categorias. Nesse sentido, o reconhecimento passa a ser interpretado *a posteriori* e, por isso, recorreremos à bibliografia já existente, para compreendermos este conceito pedagógico. Assim, na interpretação de Axel Honneth (2003), as formas de reconhecimento são definidas dentro de três relações contidas: no amor, no direito e na solidariedade. Estes

formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de urna articulação e de urna realização espontânea de metas individuais de vida; além disso, visto que não representam absolutamente determinados conjuntos institucionais, mas somente padrões comportamentais universais, elas se distinguem da totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade de elementos estruturais (p. 274).

Embora o reconhecimento (Quadro 6) esteja presente nas entrevistas através do **amor**, quando se comenta sobre o problema do não entendimento entre **gerações: pais e filhos** quanto à gestão da propriedade: “O pai e a mãe não cedem, só eles têm razão!” (Formulário 10-TExis/2013); na questão **jurídica**, quando também querem algum tipo de **assistência ou subsídio garantido legalmente** para auxiliarem na manutenção das suas plantações ou criações: “Não tem apoio governamental com lei!” (Formulário 9-TExis/2013); é justamente na **solidariedade** que percebemos o ponto central do reconhecimento destes estudantes, já que se aproxima da realidade do jovem camponês migueloestino. “Tem que ter algum tipo de ‘projeto’ para as pessoas da cidade virem no campo para ver a REALIDADE dos camponeses agricultores” (Formulário 25-TExis/2014). Pois estes sujeitos requerem para si a valorização do seu trabalho e da sua identidade para a aquisição de uma melhor qualidade de vida na sociedade que só pode ser adquirida a partir das experiências vivenciadas com os outros, em especial, a população urbana. “Os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estarem em condições de autorrealização, eles

necessitam de uma estima social que só pode se dar na base de finalidades partilhadas em comum” (HONNETH, 2003, p. 278).

O “reconhecimento” dos jovens camponeses não perpassa apenas pelo respeito ou valorização que se espera daqueles que vivem na área urbana, mas também deles próprios que se encontram absorvidos por um contexto (re)construído por modelos homogeneizadores instituídos pelo Global no Local. “Já os eventos sociais resultam da ação humana, da interação entre os homens, dos seus efeitos sobre os dados naturais. Aqui, é o movimento da sociedade que comanda, através do uso diversificado do trabalho e da informação” (SANTOS, 2004, p. 147). Queremos dizer que as empresas ou grupos que detém o poder determinam a especialização de um espaço conforme os seus interesses e não respeitando assim as já existentes temporalidades com hábitos e costumes comuns praticadas pelo cotidiano do lugar. A própria ausência de independência ou emancipação deles impede que o “autorreconhecimento” dos agricultores contribua para o “reconhecimento” dos outros. Com isso, o imaginário inseguro desses estudantes quanto à leitura que eles fazem deles mesmos. Neste caso, amplia-se também para o que eles, jovens agricultores, acham que as pessoas que residem no urbano pensam sobre eles? Da mesma forma que eles também caracterizam a área urbana, denota-se uma descontinuidade do espaço campo-cidade. Suas percepções aguçam um afastamento entre esses subespaços cada vez maior, em vez de uma reciprocidade em termos de respeito ao outro ou ao diferente, mas que faz parte do todo. Inclusive, Flickinger (2011) considera que

o ato de reconhecer significa, antes de tudo, a disposição de não rejeitar diferenças existentes, mas, sim, tomá-las a sério e atribuir-lhes legitimação própria. Reconhecer alguém tem algo a ver com a capacidade de suportar diferenças. A luta pelo reconhecimento é idêntica à luta pela chance de articular e de ver respeitadas reivindicações diferentes. Por isso, a disposição recíproca de reconhecimento deveria ser vista como pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e autoestima individuais (p. 10-11).

Portanto, a categoria reconhecimento não passa apenas por aquilo que a “população urbana acha dos camponeses”, mas também por aquilo que “os camponeses acham que a população urbana acha dos camponeses”. “O povo da cidade pensa que somos todos ignorantes!” (Formulário 06-TExis/2013). Esta reflexão indica a necessidade do reconhecimento do outro para com a sua condição de agricultor. Somente a autoestima e a autonomia do sujeito serão completadas se ele tiver essa aceitação/reconhecimento do outro e dele mesmo.

Quadro 6 – Categoria-central “Reconhecimento” encontrada a partir da aplicação da Teoria Fundamentada

Categoria	Subcategorias	Propriedades	Dimensões
<p>Reconhecimento</p> <p><u>Propriedades:</u> Sentir-se valorizado pelo trabalho no campo realizado através de um bom rendimento, assistência técnica e educacional apropriada ao contexto local. Além disso, o acesso a uma qualidade de vida que lhe promova em emancipação e alteridade.</p> <p><u>Dimensões:</u></p> <p>Em todo o processo de análise os entrevistados revelam-se carentes de reconhecimento.</p>	do governo	Incentivo financeiro de custeio das lavouras e financiamento de máquinas e equipamentos, bem como auxílio técnico e educacional para a melhoria da produção agrícola. Aqui também se faz presente o apoio a atividades de lazer no espaço do campo.	Acreditam que seja um direito pela importância de se produzir alimentos para a área urbana.
	da população urbana	Respeito às populações do campo, associado à valorização dos produtos agrícolas com o pagamento de valor justo agregado.	Esperam atitudes que venham ao encontro da valorização da população camponesa.
	da população do campo pela juventude do campo	Compromisso dos pais através da educação em casa e da Escola como complementar para a desconstrução do imaginário coletivo negativo acerca do trabalho na agricultura.	Processo histórico de construção percebido sutilmente no discurso dos entrevistados relacionado ao apoio para a migração dos filhos rumo à área urbana.

Fonte: Autores, dados da pesquisa, 2017.

O reconhecimento também deve ser exercitado por intermédio da educação. Não se refere apenas a educação tradicional ou do campo, mas também aquela adquirida no ambiente familiar. Com a crise geracional, muitos pais acabam por desestimular a permanência do jovem no campo, seja observado através do depoimento de um jovem: “Deveriam nos incentivar mais! O governo e a família são muito importantes para nós continuarmos!” (Formulário 13-TEXis/2013); seja pela percepção de um entrevistado recente, referindo-se ao papel das educações do jovem camponês, justificando-as: “A educação feita em casa é a mais importante, pois é ali que se prepara um sucessor e a educação feita na escola apenas reforça esta preparação” (Questionário 07-TEextr/2017).

O reconhecimento, como conceito, oportunizou a identificação de um anseio dos jovens camponeses de São Miguel do Oeste, estimulando em nós, a busca então pelo aprofundamento desses fatores. Este sentimento individual e também coletivo revela uma categoria social,

subjetiva e pedagógica que, associada às outras cinco, apresenta uma representação inconsciente em alguns momentos, através das respostas contidas nos formulários, de um desejo particular que, caso seja incorporado aos novos projetos destinados às populações do campo, possa, salvo melhor juízo, mitigar o evento do êxodo rural nesta microrregião.

Considerações finais

A teoria fundamentada é um importante método de análise e interpretação da realidade ou dos fenômenos a serem pesquisados. Pode ser rigorosamente objetiva por aplicar uma sistematização indutiva e é qualitativa por contar com a sensibilidade dedutiva utilizada pela interpretação do pesquisador. Na medida em que se avança neste método e percebe-se a necessidade de retornar aos entrevistados ou buscar outros participantes através de questionário ou formulário, reforça-se a permanência ou a exclusão das categorias relacionadas aos dados coletados. Tais códigos constantes no imaginário do entrevistado podem ser diretos e claros, enquanto que outros mais escondidos nas entrelinhas ou não ditos.

Dessa forma, a teoria fundamentada abriu caminho para nos aprofundarmos quanto aos textos existentes em formato de formulários localizado em um arquivo do IFSC que tratava sobre o êxodo rural na região. As hipóteses provisionais que lançamos no início do trabalho foram confirmadas parcialmente: o êxodo rural é motivado por fatores socioculturais como o **preconceito** que está contido na **educação**, no **trabalho**, no urbano e na falta de **assistência**, seja ela em forma de assistencialismo ou técnica ou financeira. A percepção destes jovens pesquisados é estabelecida a partir da comparação que eles exercem entre a cidade e o campo, sendo em alguns momentos concebidas por experiências próprias e, em outras, simplesmente, no campo da aparência.

A nossa satisfação pessoal quanto a esta “confirmação em parte” das hipóteses diz respeito ao fato de que, agora, no final deste artigo, não tenha sido respondida exclusivamente tais proposições, mas de ter sido ultrapassada a fronteira, isto é, do método ter nos oportunizado a possibilidade de ir além do que imaginávamos, pois o êxodo rural também é motivado por outros conceitos como a busca da **qualidade de vida** e o principal: **reconhecimento**.

Assim, estas categorias proporcionaram estabelecer algumas das causas, bem como a principal, de acordo com a nossa análise: a falta de reconhecimento dos jovens repercute diretamente na relação com o êxodo rural em São Miguel do Oeste, podendo também ser estendida para a microrregião ou região do extremo oeste catarinense em virtude das características comuns existentes. Dessa forma, sugerimos que uma das alternativas para se

alcançar a categoria central e diminuir o evento da migração campo-cidade, seria a educação. Não somente ou especificamente a educação do campo, mas a Educação Básica. Segundo a estimativa do IBGE para 2015, o Brasil teria 5570 municípios, sendo que desses, 44% (2.451) são cidades que tem uma população de até 50.000 habitantes. A maioria destas cidades é pequena e tem na agricultura e na criação de animais sua principal vocação econômica. Com relação a isso, no ano de 2007 o INEP realizou a seguinte publicação: “Panorama da Educação do Campo” com base no senso agropecuário de 2006. Neste consta uma referência em que se trata justamente da vocação agropecuária dos municípios brasileiros. Dessa forma, encontramos o seguinte:

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. [...]. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural (INEP, 2007, p. 12).

Suponha-se que na maioria destes municípios e, principalmente, depois da nucleação das escolas (desativação de escolas multisseriadas do campo), os jovens da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) oriundos do campo acabam estudando no centro do município ou na área urbana. Diante desta realidade, questionam-se quantas escolas urbanas possui no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma educação diferenciada que “reconhece” o jovem do campo em sua alteridade, respeitando o seu trabalho, a sua identidade, o seu modo de vida? Quantas escolas urbanas de municípios pequenos e com a maioria de seus estudantes pertencentes às comunidades rurais acabam recebendo uma cultura que desconhece e desvaloriza as atividades agropastoris?

Daí, a partir desta realidade, alguns pesquisadores permitem-se dizer que a solução seria a educação do campo. É inegável como esta modalidade de educação contribui para a autoestima dos sujeitos do campo. Contudo, estamos falando de qual sujeito do campo? Aquele que convive diariamente dentro de um movimento, em um assentamento da reforma agrária, ou aquele que é filho de um pequeno agricultor familiar, proprietário da sua terra, mas sem participação em uma coletividade solidária? “No espaço geográfico, se as temporalidades não são as mesmas, para os diversos agentes sociais, elas, todavia, se dão de modo simultâneo” (Santos, 2004, p. 159). Por isso, existem juventudes do campo convivendo coletivamente em tempos e espaços diversos.

A tese inicial dos autores foi parcialmente atendida quando se demonstrou que a educação é importante para evitar o evento do êxodo rural e que, o tempo e espaço dos jovens migueloestinos, quando se entrecruzam e se aproximam, buscam o reconhecimento de suas identidades. A teoria fundamentada nos oportunizou, ainda, compreender que essa mesma educação também pode comprometer a busca do reconhecimento destes estudantes. Com isso, não se refuta, mas também não se defende totalmente a educação como aquela que impede a intensificação da migração campo-cidade. Parece que estamos diante de um problema que, somente através do “nosso reconhecimento” em relação a “categoria central reconhecimento” destes jovens estudantes e do campo, poderá ter o êxito esperado para se aproximar de uma solução plausível para o fenômeno em questão, como o auxílio da Educação Básica.

Referências

ALAYÓN, Norberto. **Assistência ou assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARQUIVO IF-SC Campus São Miguel do Oeste. Coordenação de Pesquisa e Inovação. Projeto de Pesquisa PIBIC-EM 2012-2014. PAULA, José Fabiano de. (Coord.) “**Percepções acerca do espaço rural no extremo oeste catarinense: o Jovem e a Agricultura Familiar no município de São Miguel do Oeste**”. São Miguel d’ Oeste. Pasta Arquivo 004, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Casa de Escola**”: Cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Ementas Constitucionais de Revisão nº 1-6/94 e pelo Decreto Legislativo nº186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acessado em: 20/07/2017.CHARMAZ, Kathy.

A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

D’AGOSTINI, Adriana. A educação do campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira. In: D’AGOSTINI, Adriana (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8663/6122> Acessado em: 22/07/2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2> Acessado em: 17/08/2017.

PRATES, Izabela. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2015**. Disponível em: <http://mundogeo.com/blog/2015/08/31/ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2015> Acessado em: 28/07/2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Lourdes Helena da Silva. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

YUNES, Maria Angela M, SZYMANSKI, Heloisa, **Entrevista reflexiva e grounded-theory**: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Interamerican Journal of Psychology* [en linea] 2005, 39 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439313>> ISSN 0034-9690

*“Precisamos construir um projeto que vincule a
educação às questões sociais inerentes à sua
realidade”.*

Miguel Arroyo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na chegada, ao final deste percurso, em que se pesquisou a influência da educação no êxodo rural, mais especificamente na região do extremo oeste catarinense, concebemos que as migrações campo-cidade sempre existiram na história da humanidade, desde a Idade Antiga aos dias atuais, sejam eles internos ao país, sejam eles internacionais entre-países ou entre-continentes.

O Brasil como um território pertencente ao Novo Mundo e incorporado ao espaço conhecido do ponto de vista ocidental, desde o século XV e XVI, esteve sujeito a estas migrações. Neste panorama, a região de São Miguel do Oeste e seus arredores têm a sua ocupação a partir da década de 40 e 50 do século XX, com colonos oriundos da serra e norte do Rio Grande do Sul, sendo, portanto, no que se refere à existência deste evento em relação ao tempo, recente.

O interesse econômico na extração vegetal e conjuntamente com a política de povoamento desta região, motivaram sua população - devido à distância dos principais centros, através dos seus laços comunitários - para que buscassem solidariamente alternativas que diminuíssem as dificuldades, tanto do escoamento da produção como na aquisição de bens e serviços.

A participação política e econômica, ao longo dos anos, fez-se um importante mecanismo de desenvolvimento, com a produção cooperada e a chegada das agroindústrias. Hoje, neste extremo oeste de Santa Catarina, distante aproximadamente a 650 km de sua capital, não existe um município sequer sem ligação asfáltica. O IDHM da sua cidade-pólo, São Miguel do Oeste, é considerado muito alto com 0,801, ocupando a 39ª colocação no país (IBGE, 2010).

Hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas de informação, e de uma fluidez efetiva, realizada quando essa fluidez potencial é utilizada no exercício da ação, pelas empresas e instituições hegemônicas (SANTOS, 2003, p. 83).

Esta velocidade contida nas redes e fluxos da região, intensificaram-se promovendo a integração local à regional e nacional e, até mesmo, global, com a sua população, com seus produtos e com o seu consumo. Além dos transportes, destaca-se o aeroporto de Chapecó com voos diários para a capital Florianópolis como também para Brasília. A internet e os veículos de comunicação de massa como periódicos, televisão e rádio, além e, especialmente, a

internet, responsabilizam-se pela distribuição da informação ao público que residem nos pequenos aglomerados humanos (área urbana dos municípios) ou na área rural.

O espaço migueloestino, modificou-se ao longo do tempo, sobrepondo diferentes temporalidades de seus sujeitos, isto é, várias gerações convivendo e obtendo diversas formas de se interpretar a vida que os cerca. Além dos tempos e espaços distintos para aqueles que residem no campo e os outros que residem na cidade.

Embora para nós este discurso esteja ultrapassado, o antagonismo entre campo e cidade continua latente e justificando o subjulgamento do primeiro ao segundo. Somados a isso, a sobrevivência sociocultural sustentada pelas relações horizontais entre vizinhos, sejam no campo, sejam na cidade, passam a sofrer cada vez mais a inserção do poder vertical representado pelas empresas e os interesses hegemônicos extra-lugar. “A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (ARROYO, 1999, p. 29).

Agora, a sociedade não depende somente da sua comunidade local ou regional, ela criou uma dependência do mercado internacional. A cooperativa que surgiu como uma forma de agregar mais valor ao produto agropastoril do pequeno agricultor, também foi aquela que passou a desestruturar o espírito comunitário que era regado pelas águas socioculturais das experiências vivenciadas pelos atores históricos desta região, transformando o modo de vida das pessoas.

Para compreender melhor o que queremos dizer, seguiremos a seguinte linha de raciocínio como exemplo: A tecnologia trouxe a energia elétrica e conseqüentemente o *freezer*. Ambos resultados de uma economia que visa a atrair consumidores para uma empresa e, por sua vez, as pessoas-consumidoras usufruam dos recursos que este equipamento possa ofertar, caso tenham condições financeiras para adquiri-la.

Os agricultores compram o produto e, a partir dele, conseguem armazenar por muitos meses, por exemplo, a carne de porco proveniente da sua propriedade. Até aí tudo bem! O agricultor-criador-consumidor trouxe qualidade de vida para a sua família, utilizando-se assim, de um eletrodoméstico que lhe permite se alimentar por um bom tempo de carne suína, sem que lhe obrigue a despachá-la, ora vendendo, ora doando aos vizinhos.

Porém, este mesmo recurso tecnológico, acaba por inibir os relacionamentos horizontais do passado em prol de um individualismo. Explicamos! Antes da chegada da energia elétrica ou até mesmo do próprio *freezer* à região, as famílias tinham o hábito de, quando carnear um “porco” para o consumo, o mesmo era armazenado em latas de banha oriundos do próprio

animal, conservando-se por mais tempo. Como a disponibilidade de banha ou latas era limitada, o agricultor ou criador compartilhava conjuntamente com a vizinhança do entorno a sua produção.

Assim, ele solicitava aos filhos que enviassem a seus vizinhos parte da carne do seu leitão, sendo um quarto para um, parte da costela para outro, e assim por diante. As famílias que recebiam se sentiam agradecidas e, quando efetivavam a carneação de um novo animal, também encaminhavam um pedaço para esta primeira família como prova de retribuição e, ao mesmo tempo, de memória e gratidão.

A vida no campo tinha uma conotação mais coletiva onde a partilha e a permuta sem retorno imediato com os outros tornavam as pessoas mais sensíveis ao espírito comunitário. Com a chegada da acessibilidade a produtos como o *freezer*, a aproximação com os vizinhos diminui-se, contribuindo então para um individualismo mais voraz. O escambo não era apenas por interesse de receber, mas pela contínua convivência entre as famílias⁵⁹. Muitos reservavam as melhores partes da carne obtida aos vizinhos por assim se considerarem justos com aqueles que também mantinham o mesmo comportamento.

No estágio atual de tecnologia da sociedade brasileira, seria inimaginável, como também inadmissível viver sem usufruir dos recursos que a técnica pode ofertar à população que tem condições de consumir. Por isso, temos consciência da importância destes recursos via globalização para o conforto dos agricultores. Contudo também sabemos que ela pode ser um fator desestabilizador das populações do campo como o utilizado no exemplo acima. “Esse novo poder das grandes empresas, cegamente exercido, é, por natureza, desagregador, excludente, fragmentador, sequestrando autonomia ao resto dos atores” (SANTOS, 2003, p. 86).

Neste sentido, a transformação econômica que, antes era caracterizada pelas pequenas propriedades rurais, dotadas de uma produção diversificada para a subsistência nesta região, acaba por sofrer com uma nova especialização do espaço alicerçado no leite, na criação de suínos e/ou de aves. Com isso, estes sujeitos locais do campo tiveram o seu modo de vida como também de suas comunidades transformadas. Trata-se de novas (re)significações do cotidiano sociocultural, diferenciando-se, assim, do seu passado.

Tais repercussões, embora tenham inibido a diversificação das relações, contribuiu para a identificação de uma economia que, antes, tinha pouca circulação monetária entre a sua

⁵⁹ Da mesma forma, encontramos outros símbolos que também podem ser considerados. Nesse sentido, por exemplo, a televisão (muitas pessoas deixam de se visitar para assisti-la), o trator (o trabalho que as famílias executavam auxiliando na colheita de um e depois de outra, foi extinguindo-se diante da própria mecanização que não se exige mais a tarefa comunal), entre outros fatores que também se somam a isso.

população, às vezes, anual, agora mensal. Assim, o dinheiro existente movimentou-se com mais intensidade, gerando mais dinamicidade às pequenas propriedades rurais da região.

Mesmo assim, diante deste acesso ao mundo global, ao dinheiro circulante e à tecnologia, o êxodo rural, nesta região, ampliou-se no final do século XX. No início do XXI, houve uma relativa recuperação da demografia regional. Porém, percebe-se que a população aumentou nos núcleos urbanos, mantendo, assim, a contínua diminuição da população do campo, já que os jovens deste espaço acabaram contribuindo para o resultado de uma migração local e regional campo-cidade⁶⁰.

Por isso, arriscamos-nos a enveredar e tentamos apresentar, nesta tese, alguns dos fatores que conduzem o jovem camponês do extremo oeste catarinense a abandonar a sua família e a produção agropastoril já integrada ao mercado. Inicialmente, esperávamos encontrar a educação e, em especial, a do campo, como uma forte candidata a conter este processo de êxodo rural.

Embora não tenha sido totalmente refutada pelos resultados apresentados ao longo dos artigos, nossa tese demonstrou que a educação não somente pode diminuir o êxodo rural, mas também ser uma das causas desta migração entre os jovens. As evidências foram constatadas a partir da bibliografia empregada, da legislação, assim como da análise de textos/entrevistas já existentes.

A educação do campo e seu arcabouço-teórico que lhe dá sentido/significado foi perseguido durante toda a pesquisa para se aproximar da resolução da problemática. No entanto, por tratarmos de um conceito recente, é comum notadamente que ele ainda seja insuficiente nas Escolas do Campo, quando se pretende valorizar a cultura camponesa e dar-lhe o suporte necessário para a manutenção da identidade de seu povo.

Nesta perspectiva, esta modalidade de educação, quando se utiliza o município de São Miguel do Oeste como referência, faz-se presente junto a duas Escolas do Campo que encontramos. Importante frisar que estes estabelecimentos pertencem à Educação Básica responsável pelas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao Ensino Médio, este é cursado pelos jovens camponeses nas escolas localizadas na área

⁶⁰ O extremo oeste catarinense é a região com menor população de Santa Catarina, correspondendo a 4,2% do total (IBGE 2013). No censo de 2010, para todo o estado, constatou-se que a população do campo decresceu em 12,4%, e a urbana obteve saldo positivo de 24,4%. Esta evasão é considerada como um evento social que resulta “da ação humana, da interação entre os homens, dos seus efeitos sobre os dados naturais. Aqui, é o movimento da sociedade que comanda, através do uso diversificado do trabalho e da informação” (SANTOS, 2006, p. 147).

urbana⁶¹. Dessa forma, estes estudantes acabam frequentando aulas que são estruturadas conforme um calendário e um projeto político pedagógico que atende aos fins urbanos e que, muitas vezes, “sem perceber”, contribui para marginalizar as populações do campo, em especial, os seus próprios alunos.

Com isso, aquela educação básica que deveria promover a alteridade e o desenvolvimento singular do sujeito do campo, respeitando, assim, as suas pluralidades, também o rejeita e o menospreza, além de se tentar enquadrá-lo dentro de uma formação urbanocêntrica de mundo. “É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo de dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 34-35).

A falta de reconhecimento da sociedade para com a juventude camponesa, entre eles, a de seus pais, professores, e de seus entre-iguais principalmente, ou seja, seus colegas, faz com que a sua experiência, dotada de lembranças agradáveis, identificadas aqui como sentimentos topofílicas, sofram mutações, tornando-se, então, sensações topofóbicas (recordações desagradáveis acerca da paisagem).

Assim, arriscamos a dizer que alguns dos fatores que contribuem para o êxodo rural da juventude estudante do campo no extremo oeste catarinense, conforme os artigos elaborados nesta tese, estejam diretamente ou indiretamente ligados à educação básica ou do campo, percebidas da seguinte forma:

- A pesquisa sobre a educação do campo nos Programas de Pós-graduação em Educação faz-se, na sua maioria, nos assentamentos e não nos espaços e tempos em que as comunidades rurais foram construídas por loteamento, por herança ou compra.

Embora o conceito de “educação do campo” abranja as “populações do campo” e as suas diversidades, a atual produção acadêmica acerca dela está muito mais atrelada às pesquisas desenvolvidas a partir dos movimentos sociais, principalmente aqueles vinculados aos assentamentos do MST e distantes das comunidades rurais tradicionais;

- Ocorre ausência de pesquisas sobre o extremo oeste catarinense no que se refere à educação do campo. Na avaliação do Estado da Arte dos últimos cinco anos (2012-2016),

⁶¹ Na fronteira do município de São Miguel do Oeste com o município de Descanso há um Colégio Agrícola que ministra o curso integrado de Agropecuária ao Ensino Médio. A responsabilidade de manutenção da estrutura é do estado catarinense. Contudo, é importante destacar que os jovens que foram entrevistados pela pesquisa Pibic-EM no interior do município, todos frequentavam a escola de Ensino Médio urbana e não esta. Além do mais, a entrada neste estabelecimento é mediante concurso, atraindo muito mais as populações das cidades menores do que propriamente a cidade polo.

nos PPG(s) em Educação, encontramos apenas uma pesquisa de mestrado, das 133, que se referiu a esta região conforme os nossos descritores;

- **Sugere-se que possa haver resistência de uma parcela dos camponeses ao marco teórico-metodológico adotado por uma parcela dos PPG(s) em Educação que tratam da Educação do Campo.** No que se refere ao método empregado, neste caso, materialismo dialético, como também ao suporte teórico com Brandão, Caldart, Arroyo, Gramsci, Marx e Engels, entre outros, a pesquisa nos PPG(s) em Educação possuem forte vinculação a uma ideologia de esquerda embasada no Marxismo⁶²;

- **A influência do passado no presente.** As heranças da história agrária do Brasil, reproduzido no latifúndio, no privilégio de uma elite agrária em detrimento da exploração da mão de obra de outros, no *plantation* e na exportação, ainda estão muito presentes no imaginário popular. O conceito transformador de Educação do Campo que poderia auxiliar nesta desconstrução é recente, quando comparado à história de ocupação do país desde 1500 e, por isso, mesmo havendo singelas reflexões acerca desta modalidade de ensino ao longo do passado, a preocupação dos camponeses sempre se deu, primeiramente, com a luta pela sobrevivência: seja pelo seu pedaço de terra, seja pela alimentação. Não sendo, portanto, a educação de seus filhos;

- **O desinteresse pela educação e a repressão às populações do campo insurgentes na história do Brasil.** O retrospecto histórico demonstra o descaso pela educação por parte das autoridades governamentais do país, perpetuando-se de certa forma na cultura brasileira. Apenas os mais abastados economicamente, como, por exemplo, os filhos dos latifundiários poderiam estudar. Quando havia revoltas organizadas por parte de comunidades camponesas insatisfeitas com a realidade local ou regional, logo eram desestabilizadas com medidas repressivas tomadas por aqueles que detinham o poder econômico e político;

- **Imposição de modelos educacionais alienígenas como a Educação Rural.** A organização de uma estrutura educacional urbanocêntrica que visava transferir e duplicar a

⁶² Observa-se que boa parte das referências bibliográficas possuem autores simpatizantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com isso, apresenta-se uma ideologia de esquerda muito presente na intelectualidade brasileira que dá sustentação a este conceito. Por isso, faz-nos supor que, da mesma forma que aproxima muitos agricultores a este pensamento, afasta outros que podem se considerar oposição ao manter uma identidade próxima ao de centro-direita ou direita. Esta, “do campo”, como modalidade de educação, independente de estar certa ou não, pode promover uma segregação entre os alunos do campo e da cidade como também entre alunos do campo, afastando assim as identidades e os níveis de solidariedade, pois muitos pais configuram ser uma educação de esquerda, fazendo com que se afastem. Em São Miguel do Oeste não é diferente, a própria disputa política municipal é caracterizada por este acirramento de ânimos entre os partidos e as lideranças de ambos os segmentos. A política faz-se importante e o debate de ideias também, porém o extremismo inibe qualquer discussão como também a aceitação da ideia do outro, mesmo que esteja plausível.

informação ao campo a partir da cidade, desrespeitando assim o conhecimento empírico dos agricultores. Trata-se das primeiras preocupações acerca da “educação no campo” ocorridas através do “Ruralismo Pedagógico”, iniciado na década de 20 do século passado e criticado posteriormente por ser um entre outros modelos de educação existente que não pretende ser “do campo”, mas “para o campo” induzindo uma educação urbana que condiciona e aliena os jovens. Neste sentido, também acrescentamos os extensionistas das empresas agropecuárias administradas pela esfera estadual ou federal que, por um bom tempo, impunham seus conhecimentos teóricos, sejam representados pelos engenheiros agrônomos, sejam os zootécnicos, sejam os médicos veterinários às comunidades agrícolas, desconsiderando o conhecimento empírico e local construídos pelos agricultores.

- **O incentivo ao êxodo rural.** O engrandecimento do discurso urbano-industrial, como sinônimo de país desenvolvido, desde o início do século XX, com a ampliação das primeiras indústrias, passando pelas décadas de 30 e 40 com a Era Vargas e somados à campanha da Revolução Verde na década de 60 e 70, no Brasil, acabaram por inverter os quadros demográficos do país com a localização dos maiores contingentes humanos, agora, situarem-se no urbano e não mais no rural;

- **Dificuldade na participação das comunidades camponesas para a formulação de políticas públicas educacionais.** Mesmo havendo uma preocupação dos movimentos sociais para com as políticas públicas, ressalta-se que nem toda população que habita o campo faz parte de uma organização. Com isso, muito do que é decidido ou é projetado acaba sendo o desejo de um determinado grupo, impossibilitando de se abranger o todo. Nesse sentido, precisam-se criar propostas para que as pessoas dialoguem e se aproximem no intuito de ampliarem os seus níveis de solidariedade horizontal para que haja leis que beneficiem o bem comum e não uma pessoa ou grupo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um exemplo disso, porém ele tem suas estratégias destinadas, principalmente, aos assentamentos e não às comunidades rurais tradicionais. Além disso, deve-se pensar em projetos em longo prazo. O próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024 tenta se configurar como uma política atemporal, isto é, de Estado e não apenas de governo. Contudo, os percalços de ordem política e econômica serão enormes, interferindo assim diretamente para o sucesso deste projeto, já que este depende, mesmo sendo amparado legalmente, da boa vontade dos governos que vão se instalando a cada quatro anos no Brasil;

- **O estímulo governamental para o agronegócio.** Os movimentos sociais vislumbram a agricultura familiar como a grande alternativa para o desenvolvimento das comunidades camponesas, porém o que se vê nos últimos governos é o apoio às grandes propriedades rurais

para a exportação da sua monocultura. Por isso, os grupos organizados mantêm uma constante agenda para a viabilização de políticas públicas que venham a provir e ampliar a agricultura familiar;

- **A ausência de uma reforma agrária contínua, justa e organizada.** Confere muito mais a uma demanda dos movimentos sociais do campo do que às aspirações das comunidades rurais tradicionais já parcialmente adaptadas às leis do mercado neoliberal. Vislumbra-se a criação de possibilidades para que os agricultores consigam produzir nos assentamentos, com financiamentos e qualidade de vida para eles e as suas famílias. No caso da região estudada, existem alguns pequenos assentamentos, sendo que a prosperidade só se dá quando se considera isoladamente o agricultor e a sua família. Pois se levado em consideração à coletividade ao longo do tempo, os resultados serão desabonadores pela falta de articulação e espírito comunitário dos assentados. Neste processo de manutenção do compromisso coletivo com a terra social, a escola era instituída como uma importante formadora indispensável dos filhos estudantes camponeses. Com a nucleação, perde-se a referência. Além disso, o insucesso de alguns assentados está no recebimento de terras impróprias para a produção da mesma forma que, depois de um período, consideram-se abandonados pela máquina pública.

- **A pressão do global no local.** A determinação dos interesses dos grupos economicamente hegemônicos globais sobre o espaço, especializando-o conforme suas necessidades. Por isso, a região do extremo oeste catarinense convive com uma dinâmica interna construída solidariamente através das famílias que ocuparam a região, bem como são vítimas das oscilações do mercado. Nesta direção, o campo organizado pelos cooperados do leite, do suíno e do frango junto às agroindústrias, vem sofrendo o assédio pela transformação da região estruturada em minifúndios em latifúndios para a criação de gado e soja, sem ao menos, às vezes, perceberem;

- **A falta de diálogo entre as diferentes temporalidades.** Tanto os avós, os pais como os filhos, ou seja, três gerações convivendo num mesmo tempo com temporalidades diferentes. A falta de entendimento vem a promover a crise geracional que, por sua vez, repercute na falta de sucessão para a propriedade. Contudo, novamente o global passa a influenciar por motivar e facilitar para os mais jovens o acesso e o desejo à tecnologia e, por consequência, uma adequação destes camponeses contemporâneos para uma melhor operacionalização destes recursos. Já os mais tradicionais, optam por acreditar nas técnicas mais rudimentares de trabalho, como também arriscam-se menos nos empréstimos bancários para a aquisição dos bens;

- **O tempo espacial como causa do êxodo rural.** A convivência com aspectos negativos do passado que venha a incentivar uma migração para a cidade. Entre estes podemos considerar a paisagem das escolas desativadas no interior, o preconceito para com os agricultores perpetuado no presente através do trabalho insalubre e o rompimento abrupto com o espaço “velho” para a instalação do espaço “novo”. Neste caso, do acesso às novas tecnologias e às redes de informação, como também da substituição das relações coletivas pelas relações individuais;

- **A falta de reconhecimento do jovem camponês.** A educação tanto do campo como a básica urbana que poderia agregar mais respeito e valor ao jovem estudante camponês, promovendo o orgulho e a busca do seu aprimoramento no campo surge como um elemento desestruturador do cotidiano rural. Portanto, o preconceito, a falta de assistência técnica e governamental, a expectativa de qualidade de vida pautada na renda e no lazer, o trabalho penoso e insalubre do campo visto ou imaginado pelos da cidade e, por fim, a própria educação que é verificada pelos jovens como necessária para o desenvolvimento das suas propriedades, são categorias de análise que perpassam o discurso inconsciente ou consciente dos jovens estudantes do campo. Porém, é também através da Escola que se pratica a marginalização com os jovens do campo e, por conseguinte, a prática constante da falta de reconhecimento para com eles.

Os fatores aqui apresentados, ora mantiveram sua direta relação com a região supracitada, ora ultrapassaram os seus limites por estarem mais próximos daqueles expostos pelos movimentos sociais. Mesmo havendo assentamentos nesta região, eles estão muito mais suscetíveis à influência do global do que à contraordem local. Indiferentemente para as populações do campo encontradas nesta região, a educação do campo e básica é uma causa comum quanto se refere a conter ou contribuir para o êxodo rural.

Na concepção das duas faces aqui de educação (conter e contribuir para a migração) no extremo oeste catarinense, torna-se indissociável, para a sua interpretação, a análise abrangendo o econômico, o político, o social e o cultural. Imaginávamos inicialmente que apenas o sociocultural seria suficiente para comprovar a influência da educação no fenômeno da migração campo-cidade. Porém, no decorrer do percurso da pesquisa, percebeu-se que não teríamos como compreender o comportamento dos estudantes camponeses e de seus pais, caso nós não nos enveredássemos pela discussão política ligada aos projetos ou programas públicos educacionais ou, ainda, do debate sobre o global e local sem considerar o modelo econômico vigente.

Por isso, acreditamos que esta pesquisa doutoral tem a sua limitação por ser um resultado de um recorte temporal e espacial em constante transformação, sobretudo porque os dados, a bibliografia e os documentos poderão, num futuro não muito distante, serem considerados desatualizados por motivo da (re)construção de novos. Inclusive, ocorre, atualmente, neste segundo semestre de 2017, o senso demográfico agropecuário colocado em prática pelo IBGE, com perspectiva de término de coleta e consolidação das informações no ano de 2018. Os dados levantados quantitativamente podem trazer à tona novas visões do/sobre o campo com informações mais precisas e territorialmente no âmbito nacional acerca do fenômeno do êxodo rural. Além disso, diante da diversidade de populações do campo, ela trata especificamente de uma pequena região dentro do território brasileiro e, portanto, os fatores aqui encontrados, dentro da educação, que contribuem para o êxodo rural podem não se reproduzir em outros locais que, conseqüentemente, vivenciam outras realidades.

Contudo, salvo melhor juízo, da mesma forma que esta tese pode se tornar desatualizada ou incompatível com a comparação de outro espaço dentro do país, ela também apresenta uma ruptura com o pensamento comum acadêmico a partir dos seus referenciais; ela rememora a trajetória educacional e os conflitos pela terra no Brasil Colônia, Império e República; ela se refere ao PNE como uma importante fonte quanto à educação do campo; ela propõe uma discussão teórica sobre global e local, como também espaço e tempo e, por fim, tenta se aproximar do cotidiano dos jovens estudantes camponeses e seus sentimentos a partir das entrevistas já existentes.

Ainda, sabendo-se que o Brasil possui em torno de 5.570 municípios, sendo destes com populações inferiores a 50 mil, 44% (2.451) do total, não seria difícil imaginar que a grande maioria destes municípios assume uma vocação e sobrevivem da produção agropecuária. Diante desta situação, supõe-se que a grande parcela de seus alunos em idade escolar, moradores do campo, mais precisamente, os estudantes de Ensino Médio, acabam por realizar uma migração pendular entre as suas casas e a escola urbana diariamente. Dessa forma, pergunta-se se estas escolas da cidade mantêm em seu Projeto Político Pedagógico uma organização destinada a reconhecer os saberes do campo e, na sequência, a valorização da cultura e das suas populações? Na nossa tese, ficou concebido que isto não acontece! Então, esta pesquisa lança aqui a sugestão para que as Escolas Urbanas estendam o seu olhar sobre os alunos cidadãos oriundos do campo, assegurando em seus PPP(s) as garantias destes sujeitos para que sejam incluídos e valorizados e não esquecidos e desmoralizados pelas forças extra-locais. Também fica aqui a oportunidade para que esta tese seja a primeira de

muitas outras a realizar um estudo de caso junto a outras comunidades camponesas, não somente em assentamentos, em outras localidades, resultados de tempos e espaços diversos.

A nossa pesquisa seria irresponsável se achássemos que teríamos chegado ao fim deste emaranhado de dados, conceitos e metodologias, esgotando completamente as possibilidades do nosso objeto de estudo e da total aproximação com a realidade. Neste sentido, conscientes da nossa incompletude, já nos daríamos por satisfeitos se este singelo trabalho tivesse conseguido problematizar o papel da educação no evento da migração campo-cidade neste caso específico, bem como da percepção de como um pequeno grupo de jovens estudantes camponeses se sentiriam quanto à imagem preconceituosa e depreciativa que os outros fazem deles, sem (re)conhecê-los por sua cidadania, qualidades, reais defeitos e, principalmente, sonhos.

Referências

ARROYO; Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

IBGE. Censo 2010. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_municipios_zip_xls.shtm>> Acessado em: 15/06/2017.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José (Ir.); MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

PRATES, Izabela. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2015**.

Disponível em: <http://mundogeo.com/blog/2015/08/31/ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-em-2015> Acessado em: 28/07/2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Por uma Geografia nova**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

APÊNDICE 01

MAPA DO EXTREMO OESTE CATARINENSE



Fonte: Disponível em: Disponível em:

<<https://www.saomiguel.sc.gov.br/municipio/download/15/mapas/22325>> Acessado em: 10/07/2016. Adaptação: José Fabiano de Paula, 2017.

ANEXO 01

ACEITE DO ARTIGO 6 SUBMETIDO AO DÔSSIE “CULTURA, TRABALHO E
EDUCAÇÃO DO CAMPO”

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que o artigo intitulado: **Êxodo rural no extremo oeste catarinense e Educação do Campo: uma abordagem a partir dos conceitos de espaço e tempo** de autoria de José Fabiano de Paula e Leonidas Roberto Taschetto compõem o dossiê: Cultura, trabalho e Educação do Campo, que será publicado no primeiro semestre de 2018 na revista Cadernos de Pesquisa, Pensamento Educacional do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiti do Paraná. O respectivo dossiê está sendo organizado pelas professoras: Cláudia Glavam Duarte –UFRGS/CLN, Conceição Paludo – UFRGS e Simone Valdete –UFRGS.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Cláudia Glavam Duarte', is positioned below the text 'Atenciosamente,'.

Cláudia Glavam Duarte