

Capítulo 7

Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção

Rural education in the state of Santa Catarina: a work in progress

La educación rural en Santa Catarina: un proceso en curso

Antonio Munarim, professor doutor na Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço: Rua Servidão Ferreira, 110 – Campeche. CEP: 88063-020 – Florianópolis, SC. Telefone: (48) 3208-6308 E-mail: munarim@ced@ufsc.br.

Marcos de Oliveira, professor da Universidade Federal de Santa Catarina e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Endereço: Rua Marcos Aurélio Homem, 327 – Trindade. CEP: 88040-440 – Florianópolis, SC. Telefone: (48) 3721-9245. E-mail: moliveira@ced.ufsc.br.

Sonia Aparecida Branco Beltrame, professora doutora na Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço: Rua João Pio Duarte Silva, 880, apto 306 B – Córrego Grande. CEP: 88037-001 – Florianópolis, SC. E-mail: soniabel@terra.com.br.

Zima Isabel Peixer, professora doutora na Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço: Rua Fernando Ataíde, 528 – Bairro Sagrado Lages. Telefone: (49) 3225-2926. E-mail: zilmaisabel@gmail.com.

Resumo

A proposta do texto é refletir sobre os primeiros resultados de uma pesquisa que analisa a implementação de políticas públicas e

práticas educativas do campo no estado de Santa Catarina. Nos seus objetivos, aponta para a necessidade de analisar as políticas e práticas sociais de educação do campo adotadas no estado nos últimos 10 anos (de 1998 a 2008). Para isso, propõe-se a realizar um levantamento das políticas específicas de educação do campo em Santa Catarina adotadas pelo governo estadual, seja em forma de programas, projetos, leis, normatizações ou em outras formas particulares que tratem a questão no âmbito de suas ações diretas, bem como na relação que estabelece com os municípios, no espírito do regime de colaboração entre os sistemas federativos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Práticas Educativas.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the first results of a study that analyzes the implementation of public policies and educational practices for rural areas in the state of Santa Catarina. Its objectives indicate a need to analyze the policies and social practices for rural education adopted in the state during the past ten years (1998 - 2008). To do so, it proposes to conduct a survey of the education policies adopted by the state government for rural areas in Santa Catarina, whether in the form of programs, projects, laws, regulations or other specific ways of dealing with the issue in the realm of direct action. It also analyzes the relationship that the state establishes with municipalities, within the spirit of the regime of collaboration among the federative systems.

Keywords: Rural Education. Public Policies. Practices for Education.

Resumen

La propuesta del texto es reflexionar sobre los primeros resultados de un estudio que analiza la implementación de políticas públicas y prácticas educativas en el campo en el estado de Santa Catarina. En sus objetivos, apunta la necesidad de analizar las políticas y prácticas sociales de educación rural adoptadas en el estado en los últimos 10 años (de 1998 a 2008). Para ello, se propone a realizar un análisis de las políticas específicas de educación en el campo en

Santa Catarina adoptadas por el gobierno estatal, ya sea en forma de programas, proyectos, leyes, normas u otras formas particulares que aborden el tema en sus acciones directas, así como en la relación que establece con los municipios en el espíritu de colaboración entre los sistemas federales.

Palabras clave: Educación del Campo. Políticas Públicas. Prácticas Educativas.

Introdução

Nesta última década, tem se intensificado no cenário nacional o debate e a defesa de uma educação voltada aos povos do campo. Caracterizando-se como uma articulação de diversos movimentos sociais e instituições, é ainda um conceito em construção, cuja definição remete também a visões, concepções e projetos societários diferenciados. Nessas reflexões, que se configuram também como um espaço de luta e de afirmação de identidade, delineiam-se (reafirmam-se) alguns princípios, entre eles a afirmação de uma educação igualitária e cidadã como dimensão fundamental na luta contra as desigualdades sociais e a afirmação de sua diferença com concepções anteriores de educação rural.

No âmbito dessas reflexões, nosso propósito neste texto é refletir sobre os primeiros resultados de uma pesquisa que se insere em uma perspectiva de política ativa, de acordo com o conceito de práxis, e que visa a avaliação e o subsídio à implementação de políticas públicas e práticas educativas do campo no estado de Santa Catarina. Nos seus objetivos, aponta para a necessidade de analisar as políticas e práticas sociais de educação do campo adotadas no estado nos últimos 10 anos (de 1998 a 2008). Para isso, propõe-se a realizar um levantamento das políticas específicas de educação do campo em Santa Catarina, adotadas pelo governo estadual, seja em forma de programas, projetos, leis, normatizações ou em outras formas particulares que tratem a questão no âmbito de suas ações diretas, bem como na relação que estabelece com os municípios, no espírito do regime de colaboração entre os sistemas federativos.

No presente estudo, pautado na reflexão sobre educação, cidadania e políticas públicas, apresenta-se a problemática da pesquisa e as razões sociais da investigação na área das políticas e das práticas da educação do campo em Santa Catarina. Faz-se uma caracterização das políticas públicas adotadas no estado, com ênfase na educação do campo. Em seguida, trata do caminho percorrido e de seus consequentes resultados, ainda parciais. Na exposição, organizamos alguns gráficos que ilustram os dados de 2007, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e que elucidam as diferenças entre rural e urbano. Concluímos o texto destacando as relações de poder construídas no âmbito do governo estadual e suas implicações e lacunas no encaminhamento das políticas para a educação do campo.

Educação do campo: um conceito em definição¹

Diferentes autores, ao definir educação do campo, tomam como referências a serem negadas as políticas de educação rural empreendidas por sucessivos governos brasileiros desde a Revolução Burguesa de 1930. Apontadas como iniciativas do Estado brasileiro coerentes com um projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial, essas iniciativas são entendidas como contrárias e excludentes aos interesses dos povos do campo. Partimos desse princípio, que percebe a história da educação rural, acrescentando que não se trata apenas da exclusão dos interesses de povos determinados, senão da afirmação da hegemonia de uma classe social, com um projeto de desenvolvimento predatório em diversos sentidos: econômico, social, cultural, ambiental. Assim, situada em contexto amplo, a luta por uma educação do campo ganha significado também amplo, mas que considera, antes de tudo, a luta por cidadania de povos específicos que têm permanecido à margem de qualquer processo de desenvolvimento humano.

Desse modo, a educação do campo – e, nesse sentido, não há que ser diferente ao que se refere à cidade – tem de ser pensada como educação para a democracia, para a cidadania ou para a emancipação humana, que tem, no horizonte, a superação das relações sociais capitalistas. Mas, em essência, nessa perspectiva, de que educação se está falando e qual

¹Essa reflexão, com algumas modificações, integra outro texto da equipe, aceito para apresentação na 33ª Reunião Anual da Anped, realizada no mês de outubro de 2010 em Caxambu, MG.

seria a particularidade para a educação do campo? Entende-se, conforme propõe Benevides (1996a), que há uma indissociável associação entre democracia e educação política do cidadão e, podemos acrescentar, a sustentabilidade social. Nessa relação educação-democracia-cidadania, a educação – uma só educação para ricos e pobres, para dominantes e subalternos – há que ser direcionada tanto no sentido da formação de governados quanto de governantes (BENEVIDES, 1996b), bem como educação para a autonomia, que pressupõe a quebra da dualidade entre governados e governantes. A educação direcionada à democracia e à cidadania é aquela que se ocupa em desenvolver em todos os membros de uma sociedade a capacidade de compreensão da realidade e de participação nos processos de elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das políticas públicas. Assim, antes de ser pensada de forma condicionada – se para a cidade ou para o campo –, a educação deve ser pensada como um processo de formação e aprendizagem do ser humano, processo que oferece ao sujeito condições de compreender o meio onde está e, compreendendo-o, ousar transformá-lo.

Em síntese, a educação para a democracia e a cidadania, conforme aqui preconizada, comporta duas dimensões fundamentais, válidas para qualquer contexto, urbano ou rural: a formação para a tomada de decisões em qualquer instância da vida e a formação para valores democráticos. Enfim, a educação, nessa perspectiva, torna o sujeito mais autônomo e consciente de sua própria dignidade e da dignidade de seus semelhantes, o que significa a construção do valor da solidariedade em contraposição à competitividade. Assim, educar para a democracia significa educar para o exercício da cidadania ativa e eis que, para além do conceito liberal de garantia dos direitos do indivíduo e do cumprimento dos seus deveres em relação ao Estado, a cidadania ativa confere o direito de instituir novos direitos.

Do ponto de vista político-pedagógico, conforme Benevides (1996a), educar para a democracia, no sentido de cidadania ativa, significa considerar três elementos indispensáveis e interdependentes: (1) possibilitar aos sujeitos da educação condições de formação intelectual e informações; (2) oferecer formação moral vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que se aprende, sobretudo pela consciência ética; e (3) criar condições de educação do comportamento,

no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente e do aprendizado da cooperação ativa e subordinação do interesse pessoal ou do grupo ao interesse geral ou bem comum.

Ora, ainda que não com tal elaboração, pois é um processo em permanente construção, essa parece ser, nos princípios, a julgar pelas pautas de luta e outros documentos base, a educação preconizada pelo Movimento Nacional de Educação de Campo para as escolas do campo. Importaria saber qual o procedimento, prático e teórico-metodológico, para que não se incorra em meras idealizações ingênuas ao se enfrentar o tema, tampouco quede-se no niilismo da rejeição a priori a qualquer possibilidade de avanço nos processos de transformação social.

Entende-se, pois, que a educação do campo significa, antes de tudo, um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada. É um contraditório território político em que, se de um lado, está longe ainda de poder ser considerado território conquistado, de outro, os sujeitos coletivos que compõem o Movimento Nacional de Educação do Campo já contam com importante acúmulo de experiências pedagógicas, que se materializam em escolas e sistemas públicos de ensino, mormente aqueles mais próximos de organizações e movimentos sociais do campo (como é o caso das escolas dos assentamentos da Reforma Agrária), e acúmulo de reflexão teórica e de normatizações jurídico-institucionais que orientam as ações dos entes estatais e órgãos de governo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e outras resoluções e programas do governo federal.

O poder local como território estratégico da educação do campo

Nos últimos anos, tem crescido no Brasil o debate sobre educação do campo, principalmente em uma perspectiva de produção de políticas, práticas e referências adequadas e sintonizadas com a realidade, a cultura e a vida do campo. Até a década de 1990, as políticas públicas em educação no Brasil tiveram como referencial um modelo de sociedade urbano-industrial, sonho intensamente acalentado pelas

perspectivas de desenvolvimento adotadas no País. As consequências da adoção desse modelo pelo poder público se refletem nos diversos índices econômicos, sociais e educacionais, entre os que se inserem as delimitações entre urbano e rural.

Com efeito, as delimitações dos espaços urbanos e rurais no Brasil sempre foram tênues e arbitrárias, definidas muito mais pela organização político-administrativa do que pela concentração industrial clássica. Em muitos casos, esse recorte político resultou nas já citadas “cidades imaginárias” (VEIGA, 2003), que são pequenas aglomerações, vilas e também as sedes políticas e administrativas dos municípios. Em termos de políticas públicas, o mito do Brasil essencialmente urbano cria distorções e inadequações frente à realidade dos municípios brasileiros, pois as políticas são pensadas para o modelo urbano, sendo vulgarmente transferidas para as comunidades do campo. Consonantes a essas controvérsias, alguns dilemas são indagados: é possível constituir políticas públicas voltadas para a diversidade sociocultural, tendo em vista as especificidades de homens, mulheres e crianças residentes no campo? Como definir proposições e encaminhar a questão da educação do campo no processo de gestão da sociedade e do Estado, ou seja, na área da política pública? As atuais políticas de educação do campo resultam na melhoria da educação escolar do campo?

Como pressuposto deste trabalho de investigação, é oportuno salientar que, em primeiro lugar, há que se ter claro que a “questão do campo” (posse da terra, produtividade do trabalho, relações de trabalho e relações sociais, preservação ambiental etc.) não pode ser vista como uma questão autônoma e isolada. Campo e cidade não são faces dicotômicas de uma sociedade. É de se compreender que as questões do campo não dizem respeito apenas aos povos do campo e que não cabe apenas diagnosticar a escola situada no meio rural.

Segundo Vendramini (2008), é preciso restabelecer a conceituação da educação do campo no âmbito da dialética, questionando a concretude das fronteiras estabelecidas entre campo e cidade. Como cabe à Ciência desvendar o movimento real, é necessário problematizar a falsa dualidade entre campo e cidade.

Segundo a autora, a relação entre o campo e a cidade deve ser entendida no âmbito das diferenças e não no da dualidade – podemos acrescentar na complementaridade. As fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como a cidade, o campo também possui desemprego, precarização, informalização e ausência de políticas públicas. Ainda seguindo o raciocínio da autora e dialogando com Oliveira (2003), os conhecidos moradores do campo (agricultores, produtores, trabalhadores, empreendedores, colonos, caipiras, *jecas tatu*) não são expressão do atraso camponês, mas sim a forma cruel do capitalismo se reproduzir em sua periferia. O campo é sinônimo de vida, trabalho, relações sociais, cultura, exploração, reserva de valor, descanso, lazer, contato com a natureza, lugar de migração em busca de trabalho e de emprego.

Para Oliveira (2003), boa parte da intelectualidade brasileira prendeu-se em esquemas teórico-analíticos dualistas, que desembocam na ideologia do círculo vicioso da pobreza. É preciso fazer um esforço contrário no sentido da crítica à razão dual, resgatando a categoria dialética nas análises sociais brasileiras e na própria realidade social. Para o autor, as oposições são apenas formais, pois na realidade há uma simbiose, organicidade e unidade dos contrários. Aquilo que se intitula moderno ou urbano cresce e se alimenta da existência do atrasado ou rural, caso queira-se utilizar as terminologias pejorativamente já empregadas.

Ainda para Oliveira (2003), a solução do problema agrário no Brasil, após 1930, é um ponto fundamental à expansão capitalista mundial e nacional. O processo brasileiro, diferentemente do europeu, combina posse transitória da terra, latifúndios, produção de excedentes e formas artesanais, competitivas e mecanizadas. O baixo custo da produção alimentar define o baixo custo de vida de trabalhadores urbanos. Assim, ocorre uma combinação de fatores, mesclando práticas tradicionais e agricultura familiar com empresas agroexportadoras, com formas altamente tecnificadas de produção para a garantia de formas de acumulação de riqueza. O campo e sua produção são fundamentais para a vida da cidade tanto em termos de produção alimentar, garantindo a segurança alimentar do País como reserva de capital (econômico e ambiental), quanto do fornecimento de contingentes populacionais ao trabalho urbano barato.

O autor conclui que nesse dilema se encontra a raiz da polaridade moderno *versus* atrasado ou, em nosso caso, urbano *versus* rural. A conceituação formal se esquece de olhar a unidade dialética presente na realidade e contribui para aceitarmos a ideia generalizada de que o rural depende do urbano e a ideia de subalternidade do rural. A realidade é bem mais complexa do que a relação dual demonstra. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil ocorre, portanto, combinando aspectos rurais e urbanos, técnicas de produção artesanais, arcaicas, com tecnologia de ponta, constituindo o que o autor compara ao ornitorrinco², que significa a “acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. Vivam Marx e Darwin: a periferia capitalista finalmente os uniu [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 150). Essa desigualdade se comprova no índice de Gini sobre a estrutura fundiária no Brasil, que, entre 1967 e 2000, apresentou poucas alterações. Em 1967, era de 0,836; em 1972, ficou em 0,837; em 1978, houve um aumento para 0,854; e, em 2002, foi de 0,802 (MDA, 2008).

Embora a educação do campo tenha uma identidade própria, ela não pode ser entendida como somente aquela que tem lugar nas escolas e em outros espaços do próprio meio rural, tampouco é dirigida com exclusividade aos que vivem diretamente da terra. Primeiro, ela exige o rompimento da dualidade clássica e o repensar de nossas categorias urbano e rural; segundo, pode-se observar que a questão urbana está presente na escola do campo porque a vida do campo se relaciona também com a vida da cidade. Mas o que seria a questão urbana para a educação escolar das crianças, dos adolescentes e dos jovens do campo? Para além das discussões em torno dos problemas e das mazelas decorrentes da concentração humana e do capital nos centros urbanos, entende-se a questão urbana no sentido de questão humana, daquilo que diz respeito, por exemplo, às ciências e às tecnologias que têm se desenvolvido de forma também concentrada nas cidades e que põe as pessoas em maiores possibilidades de comunicação e, por extensão, de desenvolvimento humano e de afastamento dos limites e das barreiras naturais. Ora, tais questões e valores devem ser tratados e, quiçá, vividos em qualquer escola do campo ou da cidade. Trata-se de conhecimentos universais relacionados ao desenvolvimento social humano.

Assim, partimos do princípio de que a luta pela educação do campo não se restringe somente a uma luta por escola; ela perpassa

² Animal encontrado por Darwin na Ilha de Galápagos com traços de espécies primitivas e mais evoluídas, conforme as caracterizações da teoria evolucionista.

a compreensão de que o futuro das escolas do campo é também o futuro do mundo rural, como destaca Canário (2000). Educação do campo é uma questão política, que ultrapassa os limites burocráticos da relação custo/investimento, constituindo-se também em um espaço epistemológico de reflexão sobre a educação, a formação social, práticas e possibilidades.

De todo modo, existem especificidades no campo que devem ser consideradas pelas políticas públicas educacionais. É visível a luta de sujeitos sociais coletivos do campo no sentido da construção de uma identidade própria à educação do campo coerente com as necessidades, as especificidades locais e regionais dos povos que dela se servem. O próprio conceito de educação do campo, ainda em construção, é demonstrativo dessa demanda sustentada pelos movimentos sociais do campo nos últimos anos.

O contexto catarinense de pesquisa

O Movimento pela Educação do Campo, constituído no Brasil a partir do final dos anos 1990 e início dos 2000, vem conseguindo se firmar em âmbito nacional como uma alternativa à educação dos povos do campo e, nesse sentido, tem contribuído para a criação de um projeto de desenvolvimento popular para o meio rural brasileiro. Essa afirmação se faz presente tanto no âmbito legal quanto no institucional. No primeiro caso, pode ser citada a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em todo o território nacional. No aspecto institucional, deve ser citada a criação, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secad/MEC), de uma coordenação específica para a educação dos povos do campo, que, desde sua criação, vem implementando programas e projetos de educação nessa modalidade de ensino.

Em Santa Catarina, se de um lado o movimento ainda não conseguiu colocar no campo legal um marco que estabelecesse diretrizes específicas para a educação do campo, ao menos têm havido

deliberações do Conselho Estadual de Educação que vão ao encontro das proposituras do referido movimento. Além disso, pode-se dizer que, do ponto de vista institucional, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC) tem colocado em suas definições pedagógicas e curriculares propostas que também não contradizem aquelas colocadas pelo Movimento pela Educação do Campo, nem suas referidas diretrizes nacionais. Ademais, pode-se dizer que se inicia um processo de estabelecimento, dentro de sua estrutura, de um corpo técnico específico para cuidar dessa modalidade de educação no estado.

Assim, se respeitadas e implementadas, existem resoluções e portarias emanadas do Conselho Estadual de Educação (CEE) que produzem uma aproximação da escola tradicional com as propostas da escola do campo. A resolução 17/99 do CEE dá instruções acerca da elaboração e da estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede pública estadual de ensino. Ela dispõe, em seu artigo 2º, que a concepção filosófica do referido projeto deve pautar-se na realidade prática da comunidade escolar, bem como o inciso VI do seu artigo 5º define claramente que o PPP da instituição de ensino deve estar articulado com a realidade da comunidade escolar. Por meio do Parecer 405/2004, o mesmo CEE esclarece que isso significa que o PPP tem que, para levar em consideração a realidade da comunidade escolar, envolvê-la em sua elaboração. Esclarece, ainda, que a comunidade deve ser autônoma para que defina, no PPP, a identidade da escola, entendida como aquela escola em que o PPP considera as características socioculturais da população a que serve.

Em relação ainda à legislação, o mesmo CEE, por meio do Parecer 263/2004, reconhece e estabelece as normas para o funcionamento das escolas itinerantes no estado de Santa Catarina, antiga reivindicação dos movimentos sociais do campo. Além disso, o decreto do Poder Executivo nº 3.868/2005 institui, em seu artigo 6º, a progressividade da implantação da escola integrada em Santa Catarina. Para isso, além de estabelecer que a permanência do aluno na escola tenha que ser de no mínimo seis e no máximo oito horas por dia letivo, estabelece que as atividades educativas devam pautar-se por conteúdos e metodologias de ensino que sejam interdisciplinares e contextualizadas com a realidade vivida pelo aluno.

As definições contidas nessa legislação, como se percebe, claramente vão ao encontro de várias proposições da educação do campo, aproximando a escola formal do projeto pensado para esse novo tipo de educação. Isso ocorre principalmente quando se reconhece a escola itinerante e quando se estabelece que o PPP das instituições tem que levar em conta as características socioculturais das populações atendidas e pautar seu trabalho na contextualização com sua realidade.

Da mesma forma, encontram-se aproximações entre as propostas da educação do campo e as escolas tradicionais quando se analisam as normativas emitidas pela SED/SC para as escolas da rede pública de Santa Catarina. Atualmente, a SED/SC pauta seu trabalho no campo do currículo, a partir de uma proposta curricular elaborada em 1998 e ampliada para alguns temas transversais em 2005. No que aqui interessa, ou seja, sua relação com a educação do campo, a proposta deixa clara a perspectiva filosófica para o trabalho com o currículo das diversas disciplinas. Diz claramente que o currículo das disciplinas deve pautar-se pelo sociointeracionismo, que coloca o indivíduo como fruto das interações entre o indivíduo isolado, o meio natural e a comunidade que se forma, em um constante processo de equilíbrio/desequilíbrio. Como esse processo, segundo o pensamento interacionista, é aquele que produz o conhecimento, a escola deve pautar-se pelo diálogo das diversas vozes e visões de mundo que nele estão presentes. Sendo essa a base filosófica-epistemológica que está nos fundamentos da proposta curricular de Santa Catarina, a organização curricular das disciplinas deve pautar-se pela organização do trabalho, de forma a permitir ao aluno produzir, em contato com o meio e os grupos sociais com os quais convive, seu conhecimento. Assim, a alfabetização deve pautar-se no estudo e na discussão das diferentes linguagens e expressões; a matemática deve trabalhar com a educação matemática, procurando reconhecer as matemáticas dos grupos culturais; e a história, por exemplo, deve estudar as histórias dos grupos culturais. Na proposta curricular, portanto, embora não se fale em momento algum em educação do campo, é evidente a aproximação da proposta curricular com a escola para os povos do campo, haja vista que nelas também se fala da necessidade de estudar e explorar os diferentes saberes dos povos para que, em comparação com o conhecimento científico, visto

ele como a produção de outro grupo fora do campo, mas reconhecido como verdadeiro, possa significar o empoderamento desses povos. Em suma, não há discordância entre o que propõe a SED/SC em termos de proposta curricular e o proposto pelo Movimento Nacional de Educação do Campo.

Outro importante documento originário da SED/SC, cuja análise demonstra também aproximações entre o recomendado para as escolas da rede pública e o proposto pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, são as diretrizes para a educação em Santa Catarina. Nesse documento, datado de 2009, a SED/SC fala não em educação “do campo”, mas em educação “no campo”. Nesse sentido, na parte referente ao ensino fundamental e profissional, coloca normativas para o trabalho e fala da relação entre a SED/SC, as casas familiares rurais, as casas familiares do mar e as escolas itinerantes. O que chama a atenção nesse caso é a deliberação explícita para que os professores a serem contratados para o trabalho nessas escolas sejam preferencialmente aqueles que tenham uma formação específica. No caso da escola itinerante, estabelece a preferência para professores com licenciatura e/ou magistério, mas diz que essa licenciatura tem que ter alguma vinculação com o tema do mundo rural ou do campo. Já no caso das casas familiares rurais e do mar, deixa explícito que o professor contratado tenha, preferencialmente, uma formação em cursos pautados na pedagogia da alternância. Fica claro aqui, novamente, a aproximação com aquilo que é proposto pela educação do campo, haja vista que define a necessidade de um professor específico que traga desde a sua formação contato com as questões do campo.

Finalmente, há que se verificar que essa aproximação com as perspectivas da educação do campo tem levado a SED/SC a passar a considerar, em sua prática, mesmo que de forma ainda inicial, a educação do campo. De um lado, embora ainda opere programas oriundos da gerência do Estado (Escola Ativa e Projovem Campo – Saberes da Terra), passa a operar convênios diretos com a Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul do Brasil (Arcafar/Sul) ou com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), por meio da escola itinerante. Nesse sentido, na SED/SC há um grupo de técnicos reunidos na subcoordenadoria de Educação do Campo, atualmente vinculada à Coordenadoria de Currículo, Avaliação e Aprendizagem.

Em resumo, pode-se dizer que oficialmente em Santa Catarina ainda não há uma legislação específica para a educação do campo nem uma preocupação por parte da SED/SC em termos de definições mais claras em relação ao currículo das escolas e esse tipo de educação, mas há claramente uma aproximação entre esses elementos. Isso pode ser dito em virtude de:

- 1) Uma definição de ações por parte da SED/SC;
- 2) Uma matriz filosófica-epistemológica da proposta curricular de Santa Catarina, que é um dos suportes da educação do campo; e
- 3) Pareceres e deliberações do CEE e um decreto do Poder Executivo que, definindo as normas de organização do trabalho das escolas, bem como critérios para a definição de seus PPPs, estabelecem: o necessário estabelecimento da autonomia das escolas; seus objetivos e sua filosofia de trabalho atrelados à realidade sociocultural das populações por elas atendidas; e a necessidade do trabalho contextualizado com a realidade da população por ela atendida.

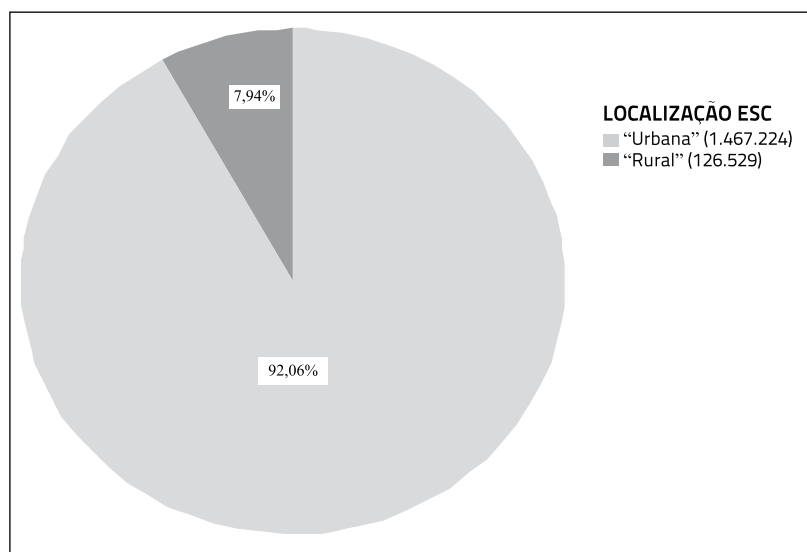
Com isso, verifica-se que há um processo ainda a ser trilhado para a implementação mais efetiva da educação do campo em Santa Catarina, mas que há uma construção que já começa a produzir no legislador e no operador da política pública ações necessárias e que alicerçam a via para uma escola com essas características no estado.

Resultados parcialmente alcançados: dados de análises

O trabalho com os microdados do Censo Escolar (2007), referentes ao estado de Santa Catarina, foi realizado no primeiro semestre de 2009. Como a investigação encontra-se em andamento, apresentam-se a seguir reflexões acerca das informações coletadas sobre as matrículas e as escolas em SC.

As matrículas no ensino básico em Santa Catarina, no ano de 2007, corresponderam a 1.593.753. Desse total, 1.467.224 estão localizadas em áreas urbanas, o que corresponde a 92,06%; nas áreas

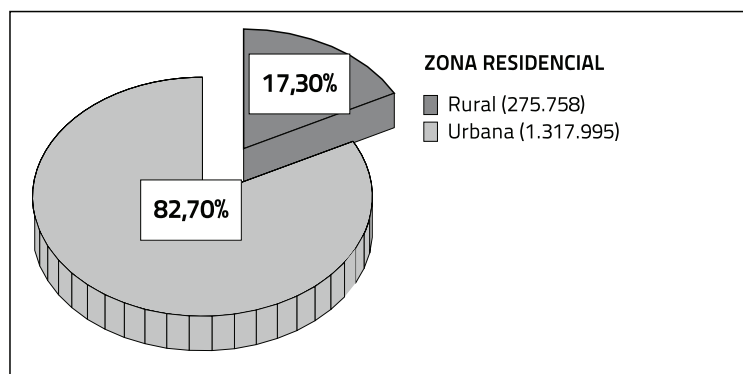
rurais, temos somente 126.529 matrículas, correspondendo a 7,94% do total.



Fonte: Inep / Censo Escolar 2007

Gráfico 1. Número de matrículas em Santa Catarina por localização rural e urbana

Ao analisarmos o índice de moradia dos alunos, observamos que 82,78% residem em espaços considerados urbanos e 17,3% mencionam a área rural como espaço de residência, o que corresponde a 275.758 jovens matriculados; porém, ao comparar com outros dados, somente 126.529 estudam em escolas situadas em suas comunidades, ou seja, na área rural. Destarte, 9,36% dos jovens têm que se deslocar de suas comunidades de origem para estudar.

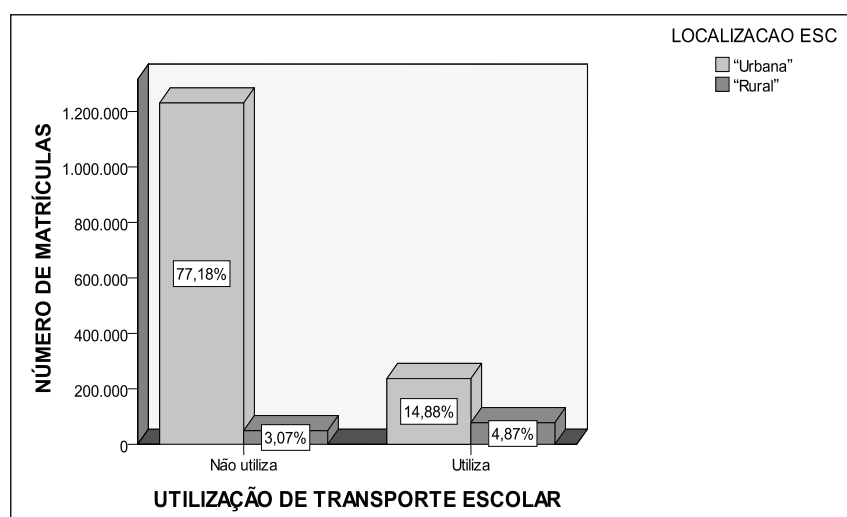


Fonte: Inep / Censo Escolar 2007

Gráfico 2. Número de matrículas em Santa Catarina por zona residencial

As políticas de nucleação e de transporte desenvolvidas pelo Ministério da Educação em Santa Catarina também têm sido alvo de debates e polêmicas. Com justificativas advindas do MEC, são políticas que se instituem em todo o País, a partir de meados da década de 1990. Em que pese, em algumas situações, gerar resultados interessantes, essa tem sido uma questão polêmica e denunciada sistematicamente como prejudicial por educadores, bem como por organizações e movimentos sociais do campo. Mais recentemente, o próprio MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação, começou a rever essa política. Há denúncias e evidências de que, na prática, os efeitos do transporte de crianças, pré-adolescentes e adolescentes do campo para escolas da cidade têm sido danosos e têm contribuído para o esvaziamento do campo, pondo-se na contramão da luta por educação de qualidade e por um desenvolvimento territorial sustentável.

Em 2007, do total de alunos matriculados, 19% usaram transporte escolar, o que corresponde a 314.734 jovens e crianças. Importante observar que 4,87% (de um total de 7,94%) dos jovens que estudam em áreas rurais utilizam o transporte escolar, o que significa que mais de 50% dos jovens que estudam em áreas rurais utilizam o transporte escolar para se deslocar para a escola, o que indica reflexos das políticas de nucleação em Santa Catarina. Na área urbana, 14,88% dos estudantes usam transporte escolar. Sobre esse percentual, é importante mencionar que 9,36% de jovens deslocam-se das residências do campo para as escolas da cidade.



Fonte: Inep / Censo Escolar 2007

Gráfico 3. Número de matrículas distribuídas por utilização de transporte escolar público e por localização rural e urbana

Considerando que a obrigatoriedade da educação no Brasil vincula-se à educação básica, que compreende a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, podemos observar na Tabela 1 a concentração de matrículas no ensino fundamental em 2007. Do total de matrículas, 13,58% estão na educação infantil na área urbana e 1,24% está na área rural (totalizando 14,82%); ainda na educação infantil, observa-se praticamente a inexistência de creches nas áreas rurais, mas há uma cobertura melhor na pré-escola. No ensino fundamental, temos 53,52% das matrículas localizadas na área urbana e 6,07% na área rural, o que perfaz 59,59% do total de matrículas na educação básica. No ensino médio, temos 15,58% na área urbana e 0,43% na área rural, totalizando 16,01%. Como podemos observar, mesmo a garantia da educação básica para todos estando prevista na Constituição brasileira, há ainda uma forte concentração no ensino fundamental.

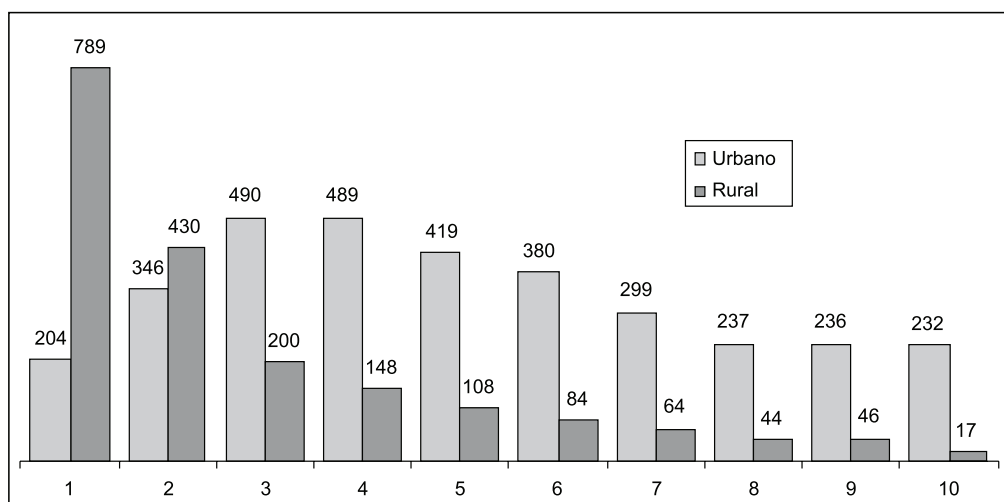
Tabela 1. Modalidade de ensino e matrículas em áreas rurais e urbanas

Etapa	Matrículas urbanas	Matrículas rurais	% urbana do total	% rural do total	% urbana	% rural	Total
Creche	85.180	3.710	5,34	0,23	95,83	4,17	88.890
Pré-escola	131.326	16.101	8,24	1,01	89,08	10,92	147.427
Ed. Infantil	216.506	19.811	13,58	1,24	91,61	8,38	236.317
Ens. Fund. 8 ^a	619.500	76.558	38,87	4,80	89,00	11,00	696.058
Ens. Fund. 9 ^a	233.399	20.167	14,64	1,27	92,05	7,95	253.566
Ens. Fund. total	852.899	96.725	53,52	6,07	89,81	10,19	949.624
Ensino médio	248.308	6.867	15,58	0,43	97,31	2,69	255.175

Fonte: Inep/Censo Escolar 2007.

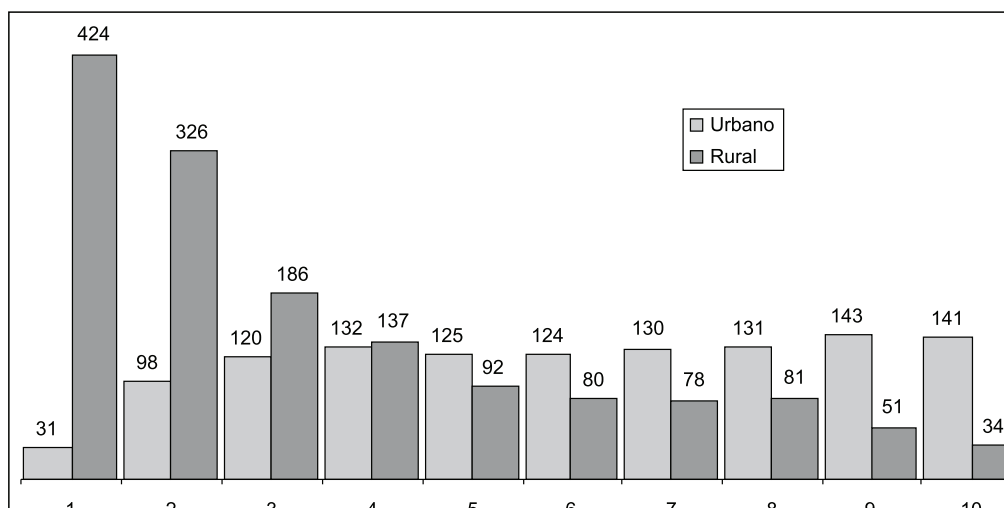
Os dados referentes às escolas auxiliam a complementar as análises. No tocante à organização das escolas, em relação ao número de salas e de funcionários das escolas rurais, 73% das 2.623 escolas possuem entre uma e 10 salas. Vale destacar que, desse total, 30% correspondem ao valor de uma sala por escola.

Em relação ao número de funcionários, temos 56% das escolas com um a 10 funcionários, o que significa 1.489 escolas em Santa Catarina. A característica predominante são as escolas com até três funcionários, em um total de 936, o que significa 62% das escolas no espaço rural em Santa Catarina.



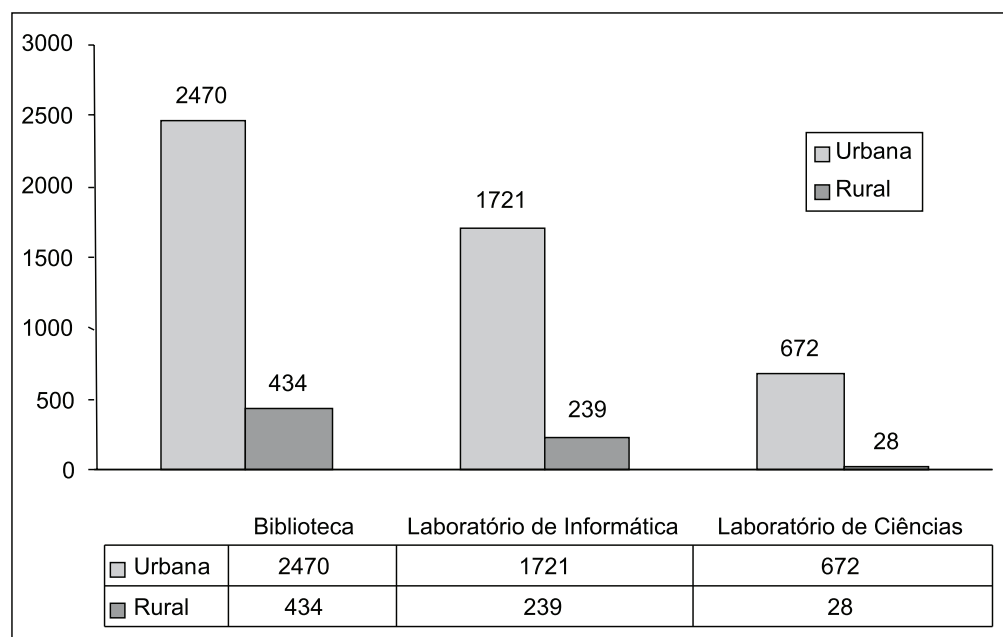
Fonte: Inep/Censo Escolar - 2007.

Gráfico 4. Número de escolas com uma a 10 salas segundo a localização urbana e rural



Fonte: Inep/Censo Escolar - 2007.

Gráfico 5. Número de escolas com um a 10 funcionários segundo a localização urbana e rural



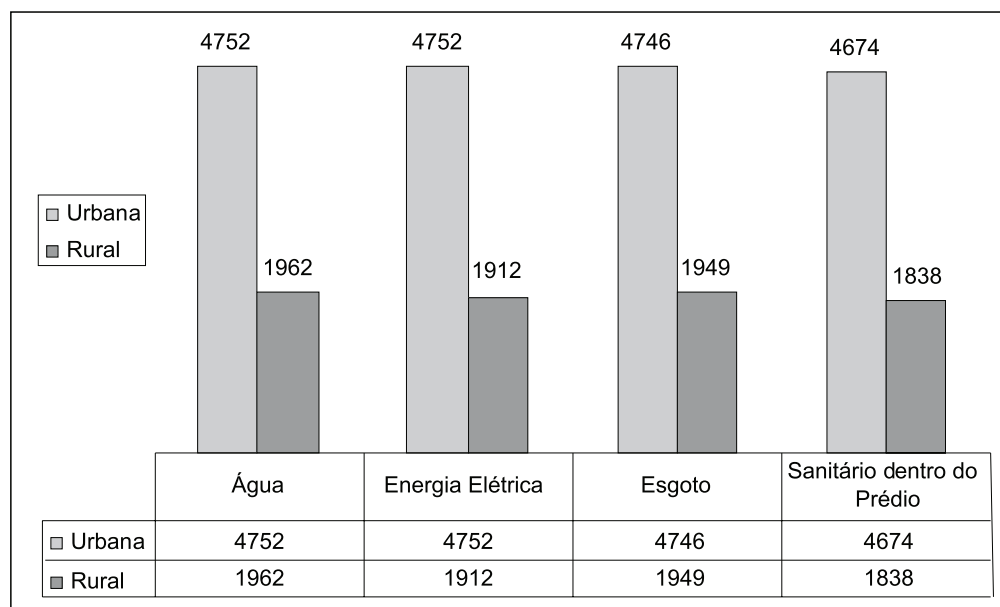
Fonte: Inep/Censo Escolar - 2007.

Gráfico 6. Número de escolas segundo dependências disponíveis e localização urbana e rural

O acesso à biblioteca e a laboratórios nas escolas rurais em Santa Catarina, ainda em 2007, é precário, negando condições de uma educação de qualidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens do campo. É expressivo o total de 83,5% das escolas que não possuem sequer um espaço específico para a biblioteca.

Do total de escolas rurais, apenas 16,5% têm acesso à biblioteca. Todavia, os dados não trazem possibilidades de interpretarmos com profundidade o que isso significa, uma vez que afirmar a existência de bibliotecas nada diz sobre a qualidade desse espaço, quantos e quais tipos de livros e outros materiais educativos elas possuem, como estão organizadas e que tipo de acesso os alunos têm a tais bibliotecas. Segundo algumas visitas realizadas por nossa equipe de pesquisa, muitos dos livros das bibliotecas das escolas do campo são oriundos de doações, com predominância de materiais didáticos há muito tempo criticados, cujo conteúdo é normalmente enviesado de aspectos ideológicos, moralistas, e de valores desenvolvimentistas e urbanos. Em relação aos laboratórios de informática e ciências, a falta de acesso é ainda mais elevada, com percentuais de 90,8% e 98,1%, respectivamente.

Ao observarmos o acesso aos serviços básicos, tais como água, energia elétrica e esgoto, os índices percentuais se igualam nas relações do urbano e do rural e atingem a proximidade do 100% de acesso. Isso indica condições mínimas de qualidade na infraestrutura básica das escolas rurais, que se assemelham às escolas urbanas.



Fonte: Inep/Censo Escolar - 2007.

Gráfico 7. Número de escolas segundo acesso aos serviços básicos e localização urbana e rural

As análises dos dados nessa fase da pesquisa indicam uma forte concentração dos estudantes nas cidades, o que vem ocorrendo nacionalmente. Além disso, é importante observar que grande parte dos jovens do campo se desloca de suas comunidades para estudar. Essas evidências nos remetem às grandes questões que preocupam os educadores e os movimentos sociais do campo: o esvaziamento do campo. Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. Nesse sentido, observamos algumas práticas que desfavorecem a construção dessa escola do campo, como, por exemplo, o transporte escolar que no estado de Santa Catarina é bastante utilizado. Outra lacuna que observamos nos dados analisados é a educação infantil. O número de crianças atendidas é ínfimo em relação às demandas do campo. Quando pensamos a educação do campo, incluímos todos os sujeitos: crianças, jovens e adultos. As políticas governamentais

excluem uma faixa importante da população do campo, inviabilizando a universalização do acesso dos povos do campo à educação. Além das crianças, os jovens retirados de suas comunidades para poderem continuar estudando também não têm direito garantido a uma educação de qualidade. Não lhes resta outra opção para alcançar o ensino médio, o que muitas vezes acaba por ocasionar desistências e um número inferior de matrículas, se comparado ao ensino fundamental. Outra questão que merece destaque diz respeito ao número de salas e de funcionários por escola. Os dois dados inter-relacionados nos levam à possibilidade de apontar a unidocência e a organização multisseriada como fator predominante no atendimento aos alunos do campo. Cruzando essa constatação com a predominância das matrículas no ensino fundamental, podemos afirmar que essas características se encontram prioritariamente na oferta desse nível de ensino. Resta ainda buscar compreender, a partir da pesquisa de campo, se essa caracterização se confirma com predominância nos anos iniciais do ensino fundamental, o que nos parece mais provável, tendo em vista a história da educação rural no estado e no País. Por fim, no que concerne à infraestrutura das escolas, percebemos que as condições básicas de existência, como acesso à energia elétrica e à água, estão praticamente garantidas. Entretanto, os demais acessos, como laboratórios e biblioteca, fundamentais para o ensino e a pesquisa contemporaneamente, ainda encontram-se longe de serem alcançados, constituindo mais um elemento de negação do direito a uma educação de qualidade às populações do campo.

Os elementos destacados acima nos remetem às possibilidades de análises futuras para os estudos do campo sobre a educação do campo. Destacamos grandes eixos que poderão nortear as análises: a relação entre campo e cidade na perspectiva das territorialidades educacionais, a democratização do ensino em todos os níveis, como direito dos povos do campo, e as políticas públicas, como conquistas das populações do campo, respeitadas as suas peculiaridades culturais.

Considerações finais

Esta pesquisa tem, em uma determinada região do estado, um dos focos de sua investigação ao lado das análises sobre políticas e práticas em Santa Catarina com a finalidade de cotejar o local com as questões mais qualitativas que envolvem a educação do campo.

A pesquisa não está concluída. Mesmo assim, os primeiros resultados já são evidentes. Apontam-se como desafios a serem alcançados: ampliar o diagnóstico

da educação do campo no estado de Santa Catarina, aos termos previstos nos objetivos iniciais desta pesquisa a produção de séries estatísticas – 2007, 2008 e 2009 – com vistas à produção de padrões de comparabilidade; dar continuidade à pesquisa qualitativa; e proceder à conclusão do mapeamento das políticas públicas em educação do campo no estado nos últimos dez anos, de 1998 a 2008.

Além desses desafios, coloca-se também a necessidade de produção de pesquisas que envolvam o cotidiano escolar, pois se mostra premente repensar a escola e suas práticas, para garantir a efetividade de uma educação voltada para a cidadania e a autonomia.

Recebido em 31/08/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 18/09/2011

Referências bibliográficas

BENEVIDES, M. V. de M. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996a.

_____. O individualismo e seus críticos. Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*, São Paulo: Cedec, n. 38, 1996b.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2009.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 14, p. 121-139, 2000.

INEP. Censo da Educação Básica. Microdados. Brasília: Ministério da Educação/Inep, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n° 36/2001. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Estatísticas do meio rural 2008. 3. ed. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Brasília: MDA/Dieese, 2008.

OLIVEIRA, F. Crítica à Razão Dualista. O Ornitorrinco. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

VEIGA, J. E. Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília.