

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOECONÔMICO
DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

THAÍSE ARNOLD POLICARPO

**PERMANÊNCIAS E RUPTURAS ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO ESTADO DE SANTA CATARINA (1990 – 2023)**

CRICIÚMA

2023

THAÍSE ARNOLD POLICARPO

**PERMANÊNCIAS E RUPTURAS ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO ESTADO DE SANTA CATARINA (1990 – 2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Socioeconômico.

Orientador: Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves
Coorientador: Prof. Dr. Alcides Goulart Filho

CRICIÚMA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P766p Policarpo, Tháise Arnold.

Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo no estado de Santa Catarina (1990 - 2023) / Tháise Arnold Policarpo. - 2023.

188 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2023.

Orientação: Ismael Gonçalves Alves.

Coorientação: Alcides Goulart Filho.

1. Educação rural - Santa Catarina. 2. Educação do campo - Santa Catarina. 3. Políticas públicas. 4. Integração social. 5. Movimento sociais. I. Título.

CDD 23. ed. 370.19346

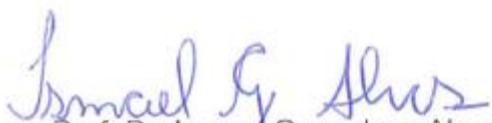
THAÍSE ARNOLD POLICARPO

**PERMANÊNCIAS E RUPTURAS ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO ESTADO DE SANTA CATARINA (1990 – 2023)**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutora em Desenvolvimento Socioeconômico na área de Desenvolvimento e Gestão Social no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves
(Presidente e Orientador – UNESC)



Prof. Dr. Alcides Goularti Filho
(Coorientador - UNESC)



Profa. Dra. Valeska Nahas Guimarães
(Membra – UFSC)



Prof. Dr. Dimas de Oliveira Estevam
(Membro – UNESC)



Documento assinado digitalmente

Andre Cechinel

Data: 18/10/2023 09:31:30-0300

CPF: ***.793.329.**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UFSC)



Profa. Dra. Michele Gonçalves Cardoso
(Membra – UNESC)



Thaise Arnold Policarpo
(Discente)



Profa. Dra. Giovana Ilka Jacinto Salvaro
Coordenadora Adjunta do PPGDS – UNESC

À minha Elisa. É por você e será continuamente por você. Para sempre nós duas!

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é ao meu orientador, Professor Dr. Ismael Gonçalves Alves, meu parceiro de caminhada. Agradeço imensamente por tanta generosidade, por partilhar comigo o seu conhecimento. Obrigada por todos os ensinamentos ao longo desses quatro anos. Obrigada por toda paciência e compreensão. Sou sua fã!

Agradeço a todos os trabalhadores brasileiros que por meio do pagamento de seus impostos financiaram esta pesquisa e meus estudos durante todo o curso. Obrigada ao órgão responsável pelo repasse da bolsa, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Agradeço à banca avaliadora, que se propôs em participar e partilhar comigo seus saberes. Estendo meus agradecimentos ao Professor Dr. Alcides Goulart Filho, meu coorientador, que me acompanha desde o mestrado e a quem eu devo a minha caminhada acadêmica. Sempre foste minha inspiração!

Agradeço à Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, que possibilitou a minha formação acadêmica, e estendo meus agradecimentos aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico – PPGDS.

Agradeço aos meus irmãos, Eduardo Arnold Policarpo e Wagner Arnold Policarpo. Obrigada por serem exatamente como são. Eu amo vocês infinitamente.

Com apenas um ano de idade, eu acompanhava os meus pais na roça. Eu os acompanhei a vida inteira por todos os caminhos por onde percorreram e assim me formei como pessoa, por meio do amor, da bondade e da sabedoria deles. Muito obrigada Sérgio Tavares Policarpo e Vanilda Meister Arnold! Os senhores são os meus exemplos. Esta conquista é de vocês!

“Eu fui comer pão, a primeira vez, com sete anos de idade. Eu sou de uma terra onde, se as pessoas não morrem até completar um ano de idade, já é um milagre. E eu não morri, cheguei a Presidente da República”.

Luiz Inácio Lula da Silva

RESUMO

A educação é um direito de todos e dever do Estado, consagrada como uma ferramenta relevante de alcance da justiça social. Além disso, apresentamos os movimentos sociais organizados como fontes de transformação social, mais que isso, de reconhecimento identitário. A presente tese apresenta um estudo sobre as políticas públicas de educação rural e de educação do campo implantadas no espaço da federação brasileira e no estado de Santa Catarina entre os anos de 1990 a 2023. A pesquisa se debruça em compreender quais são as permanências e rupturas entre estas políticas públicas estabelecidas no espaço catarinense, considerando que Santa Catarina tem posicionamento diferente do Governo Federal, que trata ambas as políticas como sendo o mesmo programa. Para isso, trouxemos as questões teóricas que envolvem os movimentos sociais, o reconhecimento e a educação inclusiva, contextualizamos a história e as perspectivas da política pública em estudo, relacionamos a política de educação do campo com os movimentos sociais e com o processo de reconhecimento dos camponeses e, por fim apresentamos a participação das políticas públicas de educação rural e educação do campo na educação catarinense por meio de informações efetivas, com demonstração por meio de tabelas e mapas. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica, além da análise de dados dispostos no veículo de comunicação do estado. É um estudo com característica qualitativa e uma perspectiva dialética. Por fim, respondemos nosso problema de pesquisa e descrevemos as rupturas e permanências entre as políticas públicas tema desta tese e, concluímos que Santa Catarina está estabelecendo o sistema educacional do campo, mas com dificuldades na fase de implantação, conforme documentos e dados oficiais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Rural. Políticas Públicas. Inclusão Social. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

Education is a right of everyone and a duty of the State, recognized as a relevant instrument in order to achieve social justice. Besides, we present organized social movements as sources of social transformation and, more than that, of identity recognition. This thesis presents a study on the public policies for countryside and rural education implemented in Brazil, and Santa Catarina, between 1990 and 2023. The research focuses on understanding what are the continuities and ruptures in these public policies that were established in Santa Catarina's territory, considering that Santa Catarina has a different position from the Brazilian Federal Government, which considers both policies the same thing. For this purpose, we brought theoretical subjects which involve social movements — recognition and inclusive education —, as well as a contextualization regarding history and perspectives of the public policy under study. Subsequently, we related rural education policy to social movements and the process of countryfolks' recognition; and we present the participation of public policies in countryside and rural education in Santa Catarina's educational system through effective information, demonstrated in tables and maps. Thereunto, the research makes use of bibliographical research, plus the data analysis available on State's means of communication. It is a study with qualitative characteristics and a dialectical perspective. Finally, there are answers for our research problem. After describing the ruptures and continuities in the public policies which are subject of this thesis, we can say that Santa Catarina is establishing a rural education system, but with difficulties over the implementation phase, as per official documents and data.

Keywords: Countryside Education. Rural Education. Public policies. Social inclusion. Social movements.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Coroplético com as Escolas Rurais em Santa Catarina.....	145
Figura 2 - Mapa Coroplético com as Escolas do Campo em Santa Catarina.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos oficiais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso	61
Tabela 2 - Escolas Rurais Municipais: classificadas a partir do seu nome	140
Tabela 3 - Escolas Rurais Municipais: classificadas de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.....	143
Tabela 4 - Escolas do Campo Municipais	146
Tabela 5 - Escolas do Campo Estaduais	148
Tabela 6 - Instituições Indígenas Municipais.....	150
Tabela 7 - Instituições Indígenas Estaduais.....	151
Tabela 8 - Instituições Quilombolas Estaduais.....	153
Tabela 9 - Instituições Itinerantes Municipais.....	154
Tabela 10 - Instituições Itinerantes Estaduais.....	155
Tabela 11 - Escolas municipais localizadas em zonas rurais e interior.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas/Projetos/Ações do Ministério da Educação que trabalham com a diversidade	64
Quadro 2 - Matrículas da Educação Básica das Escolas do Campo em 2015	126
Quadro 3 - Escolas do Campo da Educação Básica em 2015.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEPA	Instituto de Planejamento e Economia Agrícola
CIER	Centro Integrado de Ensino Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
CONAQ	Coordenação Nacional dos Quilombolas
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EI	Escola Isolada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
EPAGRI/CEPA	Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola
ER	Escola Rural
EUA	Estados Unidos da América
FETAESC	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina
FOCEC	Fórum Catarinense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e Mais

MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAPA	Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação
MMA	Movimento de Mulheres Agricultoras
MMC	Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais/Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais/Movimento de Mulheres Camponesas
MONAPE	Movimento Nacional dos Pescadores
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
NEC	Núcleo de Educação do Campo
NUPERAJO	Núcleo Pedagógico Rural de Joaçaba
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma
PPGDS	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
PRODERAD	Projeto de Educação Rural de Água Doce
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado da Educação
SEDH	Secretaria de Estado de Direitos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPIIR	Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINTE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

SUS	Sistema Único de Saúde
TNMS	Teoria dos Novos Movimentos Sociais
UDR	União Democrática Ruralista
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 MOVIMENTOS SOCIAIS, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS	24
2.1 REPENSANDO OS MOVIMENTOS SOCIAIS: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS TEÓRICOS.....	30
2.2 IDENTIDADE E RECONHECIMENTO: ELEMENTOS REDEFINIDORES DA JUSTIÇA SOCIAL	46
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE	55
3 EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	71
3.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES	72
3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MOVIMENTOS SOCIAIS, RECONHECIMENTO E REDISTRIBUIÇÃO.....	85
3.3 SUJEITO CAMPONÊS: CONSTRUÇÃO E ESTEREÓTIPOS	99
4 O CAMPO EM SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO	104
4.1 SANTA CATARINA E O MUNDO RURAL.....	107
4.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO EM SANTA CATARINA	118
4.3 RELAÇÕES ENTRE CAMPO E RURAL	131
5 EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: ANALISANDO AS COMPLEXIDADES REGIONAIS	137
5.1 A PERSISTÊNCIA DE UM MODELO: DADOS DA EDUCAÇÃO RURAL EM SANTA CATARINA	139
5.1.1 Escolas Municipais Rurais classificadas a partir de seus nomes e classificações teóricas	140
5.2 REPENSANDO O MODELO: DADOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA CATARINA	146
5.3 PERMANÊNCIAS E RUPTURAS ENTRE O RURAL E O CAMPO	156
6 CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	179
APÊNDICE A – ESCOLAS MUNICIPAIS	180
ANEXOS	184
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO ESTADO	185

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta relevante de combate às exclusões sociais, é um direito de todos e deve ser garantida pelo Estado. Considerando-a um campo fundamental para a emancipação humana, conforme destaca Paulo Freire (1987), e de conquista das liberdades sociais, de acordo com Sen (2000), o acesso à educação não deveria se estender apenas a alguns grupos sociais. Porém, durante alguns anos, no Brasil, vivenciamos uma educação destinada às elites, promovendo, assim, ainda que, às vezes, de maneira indireta, a evasão escolar por tratar-se de um modelo excludente. Presenciamos a construção de um sistema de ensino formado por um determinado padrão, responsável por suprir os interesses das classes sociais dominantes.

Com o desenvolvimento social e principalmente com as lutas propostas pelos movimentos sociais, a inclusão dos grupos em situação de opressão por meio da educação iniciou um novo processo no sistema de ensino brasileiro e catarinense, isso na década de 1970 e, mais fortemente, após a instituição da Constituição Federal. Assim, por meio de políticas públicas, o Estado passou a cumprir seu papel de mediador e garantidor de uma educação que respeita e reconhece as diferentes identidades existentes no corpo social. Incluir é a maneira de combater as exclusões estabelecidas a partir das diferenças entre as classes sociais, ou seja, é oferecer as mesmas oportunidades às pessoas, sem distinção de classe, raça, cor, gênero, religião, etc.

O termo inclusão social passou a fazer parte dos documentos oficiais, como, por exemplo, os Planos Nacionais e Estaduais de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Isso após as reivindicações promovidas por meio dos movimentos sociais a partir da década de 1990, porém é apenas nos anos 2000 que as políticas de inclusão social no âmbito educacional foram ampliadas. Dessa forma, negros, mulheres, pessoas com deficiência, empobrecidos, LGBTQIAPN+, ou seja, os ditos “diferentes”, que já se encontravam no meio escolar, agora têm suas identidades respeitadas e não mais omitidas no meio educacional. Assim, as propostas de Paulo Freire (1987) sobre a emancipação como forma de libertação humana por meio do ensino passaram a ser uma possibilidade real.

Os movimentos sociais atuam como impulsionadores na construção ou reformulação da política pública. Por meio das lutas, pressões e reivindicações, a

sociedade expressa suas necessidades. Dessa forma, os movimentos podem ser compreendidos “[...] como um tipo específico de ator/rede que se insere nos processos relacionais e experimentais de política pública” (TATAGIBA; ABERS; SILVA, 2018, p. 106). Assim, as ações coletivas são ferramentas importantes para o desenvolvimento das políticas públicas, inclusive as políticas educacionais.

Por conseguinte, os movimentos identitários também são impulsionadores na concepção de políticas públicas por meio das pressões que geram com as lutas sociais. Para Gohn (2011, p. 336), “[...] os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”. As ações coletivas ainda “[...] criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados [...]” e, como consequências, estimulam a construção dos “[...] sentimentos de pertencimento social” (GOHN, 2011, p. 336).

A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. Finalmente, os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais. (GOHN, 2011, p. 337).

Nesse sentido, compreendemos que o envolvimento mútuo entre os movimentos sociais e as políticas públicas e as ações coletivas identitárias apontam as novas demandas da sociedade, promovendo, assim, a construção de políticas coerentes com as necessidades do corpo social. Além dos movimentos sociais, o sistema educacional também é uma ferramenta relevante de construção e afirmação das identidades.

Apesar da relevância do campo educacional para a redução das desigualdades sociais, assim como da importância dos movimentos sociais e das políticas públicas no processo de conquista da justiça social, reconhecemos que existam, também, outras possibilidades fundamentais, como a redistribuição e o reconhecimento, conforme apresentado por Fraser (2002). Portanto, para alcançar o desenvolvimento socioeconômico sustentável, é indispensável que ocorram, além do crescimento econômico, avanços sociais em busca de uma sociedade mais igualitária.

Feitos alguns apontamentos norteadores, a presente tese propõe um estudo sobre as políticas públicas de educação rural e do campo implantadas no espaço da federação brasileira e no estado de Santa Catarina. A pesquisa abarcará os anos de 1990 à 2023. É importante destacar que a educação do campo nasceu a partir dos movimentos sociais organizados, principalmente das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de alcançar um sistema de ensino que respeitasse as diferenças e, sobretudo, que promovesse o reconhecimento identitário das pessoas do campo. Mesmo sendo implantada a educação do campo, a educação rural permanece mantendo suas atividades. Com isso, a pesquisa permeará a seguinte proposição: **Quais são as permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo, e como o estado de Santa Catarina entende e vem implementando essa política pública?**

O ensino regular instalado nas áreas rurais foi estabelecido no Brasil a partir do segundo Império, mas a educação rural foi alargada no primeiro governo do Presidente Getúlio Vargas, sendo destaque na Constituição de 1943, artigo 21. As unidades de ensino foram implantadas nessas áreas respeitando-se as rotinas do meio rural. Citamos como exemplo as férias escolares, que eram adequadas ao período de plantio e colheita. A educação rural é uma política pública constituída pelo Governo Federal com o objetivo de atender às pessoas do meio rural e também aos interesses das classes dominantes e de desenvolvimento da agricultura. A alfabetização era um importante fator para alcançar tais desígnios, mas a inclusão social foi desconsiderada nesse processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as limitações da política pública de educação rural, os movimentos sociais tomaram frente e posicionaram-se por meio de lutas sociais com o objetivo de promover algumas alterações necessárias. A partir disso, foi instituída a educação do campo – com uma perspectiva distinta dos objetivos da política já existente –, a qual, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, passou a ser uma modalidade própria de ensino. Apesar da implantação e do funcionamento das escolas do campo, as escolas rurais não foram extintas, então, atualmente, ambos os programas permanecem em todo o território nacional. Ainda que existam divergências, a federação brasileira não diferencia essas políticas, ficando sob a responsabilidade de cada estado do País conduzir a sua organização. O governo de Santa Catarina determina diferenças entre esses programas e, inclusive no ano de 2018, por meio do Caderno de Educação do Campo, posicionou-

se a favor da educação do campo e teceu algumas críticas à educação rural. Nesse período, Santa Catarina era governada por Eduardo Pinho Moreira,

Essa nova forma de entender o campo rompe com aquela defendida pela Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar de trabalho para a produção de mercadorias e não como espaço de cultura, de conhecimentos e de vida. A Educação do Campo pensa o campo a partir dos seus sujeitos, do seu modo de vida, suas formas de organização social e política, do espaço geográfico e suas identidades culturais. O campo não é só lugar de produção e os sujeitos não são exclusivamente peças nessa engenharia produtiva. (SANTA CATARINA, 2018, p. 15).

O fato é que percebemos a existência de uma transição com divergências, bem como com proximidades, entre a educação rural e a educação do campo, tanto no Brasil quanto em Santa Catarina. Além de algumas divergências conceituais, ou seja, a federação brasileira trata ambos os programas da mesma maneira, e o estado de Santa Catarina os diferencia.

Com o desígnio de alcançar respostas para o problema de pesquisa, o desenvolvimento da tese seguiu direcionada a partir do questionamento anteriormente apresentando. Nesse sentido, temos como objetivo geral compreender quais são as permanências e rupturas entre as políticas públicas de educação rural e do campo estabelecidas no estado de Santa Catarina entre 1990 e 2023. Procuramos fundamentar a pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: apresentar as questões teóricas que envolvem os movimentos sociais, o reconhecimento e a educação inclusiva; contextualizar a história e as perspectivas da política pública de educação rural e de educação do campo; relacionar a política de educação do campo com os movimentos sociais e com o processo de reconhecimento dos camponeses; e apresentar a participação das políticas públicas de educação rural e educação do campo na educação catarinense. Justificamos a construção desta pesquisa a partir de três eixos, sendo eles: educação, políticas públicas e desenvolvimento da agricultura no Estado.

As questões centrais desta tese originaram-se a partir das minhas vivências enquanto estudante. Nascida na roça, neta de agricultores e de pescadores, diariamente, com os pés descalços, caminhava cerca de quatro quilômetros para chegar à escola com os sapatos limpos e assim cursar a primeira série. Tratava-se de uma escola instalada em área rural, na cidade de Araranguá, SC, a qual atendia crianças do campo. Participei também de salas multisseriadas no

município de Balneário Arroio do Silva, SC, quando cursei a segunda série. Sempre estudei, na verdade, em escolas públicas e simples. Ao entrar na universidade, enfrentei desafios e olhares diferentes por ser “rural” e estar na “cidade grande”.

A educação é um elemento importante de construção do sujeito e de sustentação de sua emancipação e libertação, conforme apontamentos de Paulo Freire (1987) e Sen (2000). Consideramos que para alcançar a justiça social, bem como o desenvolvimento socioeconômico, é relevante a busca pelo reconhecimento identitário de um grupo ou indivíduo, de acordo com as proposições de Fraser (2006). Concordamos que o reconhecimento, a emancipação e a libertação de uma classe em situação de opressão podem ser conquistados por meio da educação. Não que ela seja a única possibilidade, mas é um meio essencial para se obter um mundo mais justo socialmente. Assim, para realizar tal investigação, elencamos como conjunto teórico as discussões que abordam sobre a questão dos movimentos sociais, as identidades, o reconhecimento, as políticas públicas e a educação inclusiva. Para Maria da Glória Gohn (2011), os movimentos sociais se constituem a partir de pessoas que possuem valores políticos e culturais em comum e que, por meio de lutas, almejam alcançar um mesmo objetivo.

As políticas públicas também são ferramentas indispensáveis para os grupos oprimidos, pois por meio delas as oportunidades de igualdade podem ser alargadas, além de elas serem instrumentos relevantes para a redistribuição econômica necessária para a redução das desigualdades financeiras. O Estado deve ser o garantidor de direitos e o mediador no processo de cessar as injustiças colocadas no corpo social. Já a política pública é uma maneira de intervenção estatal na busca por corrigir as falhas encontradas dentro da sociedade. Considerando que vivemos no Brasil e no estado de Santa Catarina com pesadas disparidades sociais, as políticas públicas de educação inclusiva são fundamentais para construir uma sociedade com mais justiça social.

Devemos destacar também que a agricultura sempre esteve presente como uma atividade econômica relevante para o Estado e a nação. Portanto, o crescimento desse setor é primordial para o avanço econômico do País. Diante do exposto sobre a relevância da educação, das políticas públicas e da agricultura para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil e de Santa Catarina, a presente tese se fundamenta por esse viés, apresentando uma pesquisa que abarca esses assuntos a partir das políticas públicas de educação rural e de educação do campo

na busca por compreender as lacunas existentes entre esses programas no espaço da federação brasileira e catarinense, com a intenção de contribuir para a ciência crítica de nosso país.

Dessa forma, esta tese foi caracterizada pela base teórica interdisciplinar, pois será necessário um intercâmbio de conhecimentos entre algumas disciplinas, como as ciências sociais e políticas, transmitindo a relação de conceitos e o contato recíproco dos pensamentos dirigentes, da filosofia do conhecimento, de nomenclaturas, da metodologia, dos processos, das informações e da ordenação do estudo. Para a professora Heloísa Luck (1995, p. 59), a interdisciplinaridade “[...] corresponde à necessidade de superar a fragmentação de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos [...]”, ou seja, é um processo que promove “[...] a elaboração da síntese que desenvolve a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade”.

Para alcançar os resultados desta tese, faremos uso de uma perspectiva dialética¹ e de uma abordagem qualitativa. Para Creswell (2010), os pesquisadores que usam a investigação qualitativa amparam um estilo de enfrentar a pesquisa que honra o modo indutivo, o foco na definição particular e na relevância da compreensão da complexidade de uma circunstância. A pesquisa qualitativa é uma forma de investigar e de compreender o sentido que os cidadãos impõem a uma dificuldade social. O procedimento de pesquisa cerca assuntos e os artifícios que insurgem as informações colhidas no espaço do participante, o exame dos dados edificado por meio das distinções para os temas universais e as explicações feitas pelo investigador acerca das definições das informações (CRESWELL, 2010).

Caracterizada por uma pesquisa descritiva e avaliativa, visa apresentar as perspectivas das políticas públicas de educação rural e do campo no espaço da federação brasileira e catarinense. A pesquisa será consolidada a partir de investigações documentais e bibliográficas. Dessa forma, a técnica utilizada será a análise de dados, além do levantamento de elementos documentais dispostos, principalmente, em *sites* governamentais.

A presente tese foi dividida em quatro capítulos, sendo que no primeiro serão discutidas as concepções teóricas sobre os movimentos sociais a partir dos

¹ O movimento dialético é próprio de uma pesquisa interdisciplinar (FAZENDA, 2003).

entendimentos da socióloga Maria da Glória Gohn; em seguida, serão apresentadas algumas discussões sobre reconhecimento, identidade e redistribuição por meio das percepções apontadas pela filósofa Nancy Fraser e, por fim, trabalharemos algumas questões relacionadas à educação inclusiva como um direito à diversidade, nesse momento, considerando os posicionamentos do filósofo Paulo Freire.

Na sequência, iniciaremos a apresentação do segundo capítulo da tese, no qual serão tratados os contextos históricos da educação rural e do campo no Brasil a partir de um levantamento bibliográfico. Nesse espaço, também serão relacionados os movimentos sociais, o reconhecimento e a redistribuição, com a construção da política pública de educação do campo no País, considerando as bases teóricas apresentadas no primeiro capítulo, bem como os pensamentos do filósofo Karl Marx.

Pretende-se relacionar, no terceiro capítulo, as concepções da educação do campo no estado de Santa Catarina. Nesse momento, também será relacionado esse modelo de ensino com o reconhecimento identitário das pessoas que por ele são atendidas, bem como serão relacionadas as questões do estado catarinense com o mundo rural. Além disso, será demonstrado o contexto histórico da educação rural e do campo em Santa Catarina e as relações entre os espaços do campo e rural.

Por fim, como último capítulo, temos como objetivo central analisar as complexidades regionais a partir de dados sobre a educação rural e do campo em Santa Catarina. Para alcançar tal desígnio, usaremos como ferramenta de pesquisa os *sites* governamentais e documentos oficiais. Nesse mesmo sentido, destacamos como último tópico a ser apresentado nesse capítulo as permanências e rupturas entre o rural e o campo no espaço catarinense e, dessa forma, as respostas ao objetivo geral da tese.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS

A educação como parte dos bens sociais é um direito de todos e deve ser garantida pelo Estado. Por ser capaz de interagir e modificar as estruturas sociais, a educação pode ser considerada um dos princípios de progresso econômico e social, pois gera instrumentos e capacidades para o exercício da liberdade e da autonomia, contribuindo para o processo de superação da pobreza (SEN, 2000). Mas concordamos que existem outras maneiras importantes de promover tais avanços. A educação, sozinha, não solucionará todos os problemas encontrados em nossa sociedade, pois o pleno desenvolvimento e bem-estar também estão relacionados à liberdade e à melhora na vida dos indivíduos, que por sua vez dependem do acesso a um conjunto de bens produzidos socialmente, como emprego, saúde, assistência, entre outros.

É relevante destacar que o saber e o acesso aos conhecimentos são fontes essenciais para superar a exclusão social, assim como é inquestionável a força da educação para entender as contradições do mundo humano, incoerências essas que dificultam e o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, sendo a educação um meio relevante para a emancipação da pessoa, ela não deveria ser negada aos grupos sociais historicamente marginalizados, pois por meio dela são ofertadas as condições iniciais para o processo emancipatório. O economista e filósofo Amartya Kumar Sen (2000) defende a ideia de um desenvolvimento a partir do alargamento das liberdades dispostas aos indivíduos, portanto, a educação seria um meio de proporcionar a emancipação dos sujeitos², ampliando suas liberdades e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, cultural e econômico:

[...] são as disposições que a sociedade estabelece nas áreas da educação, saúde, etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada [...], mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas. Por exemplo, o analfabetismo pode ser uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade

² Trabalhamos o conceito de emancipação a partir de Paulo Freire, conforme apontamentos ao longo do texto.

de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos em atividades políticas. (SEN, 2000, p. 56).

Assim, fomentar atividades produtivas e econômicas, bem como a ação política na esfera governamental, por meio das políticas públicas aos grupos socialmente excluídos deve ser um ato cultural para a emancipação do indivíduo, pois por meio da independência das pessoas e da sua libertação será possível superar a exploração e alcançar a justiça social, não menos importante ao desenvolvimento socioeconômico, como proposto por Sen (2000). Portanto, o desenvolvimento das políticas públicas deve ser realizado em conjunto com as próprias classes em condição de supressão de direitos, dignidade e reconhecimento. A libertação da sociedade em estado de subalternidade é a liberdade do próprio indivíduo, a independência virá a partir das ações de cada sujeito, mas, também, da intervenção do Estado. Nas sociedades contemporâneas, o processo emancipatório se dá de maneira coletiva, pois a inclusão socioeconômica, bem como a libertação do indivíduo precisam da ação de políticas públicas distributivas e redistributivas, ou seja, passam pela intervenção do Governo. Nesse sentido, o papel do Estado seria o de promover a emancipação dos cidadãos excluídos pela pobreza para que se tornem indivíduos independentes e capazes de usufruir coletivamente dos bens socialmente produzidos.

O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: a pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados opressivos. (SEN, 2000, p. 18).

As políticas públicas são uma ferramenta relevante para atenuar as desigualdades sociais, pois é por meio delas que as oportunidades podem ser alargadas, ou seja, consideramos as políticas públicas um mecanismo contemporâneo capaz de promover o enfrentamento das desigualdades e da exclusão. Portanto, em busca da equidade econômica e social, é responsabilidade do Estado, em consonância com as necessidades coletivas, desenvolver ações que garantam a total paridade entre os cidadãos de uma comunidade nacional com o objetivo de reduzir as disparidades entre as classes. A intervenção do Governo acontecerá por meio das políticas públicas, que ora serão universais, considerando a igualdade entre todos os cidadãos, ora serão focalizadas, atendendo os grupos

específicos em situação de vulnerabilidade social, reconhecendo suas especificidades. Nesse sentido, a cientista social Marta Arretche (1995, p. 46) aponta a importância das políticas no enfrentamento das desigualdades, vejamos:

A defesa das políticas sociais fez parte do próprio processo de constituição da classe trabalhadora enquanto classe “para si”. Dito de outro modo, a classe trabalhadora tem objetivos históricos de emancipação, quais sejam, a desmercadorização da força-de-trabalho e do consumo, a reestratificação da sociedade de acordo com o princípio da solidariedade, correções redistributivas das desigualdades produzidas pelo mercado e a institucionalização do pleno emprego. O debate em torno da possibilidade de que a adoção das políticas sociais viesse a constituir-se em um instrumento da construção e fortalecimento destes objetivos fez parte da formação mesma dos movimentos operários. Progressivamente, a concepção social-democrata de que a reforma social contribuiria para o fortalecimento da capacidade de pressão da classe trabalhadora viabilizou-se com uma alternativa real de política.

Os objetivos de extinguir as deficiências econômicas, sociais e culturais da classe trabalhadora são também necessidades de todos os indivíduos subordinados ao processo de exploração e dominação. Para esse segmento, a busca por emancipação, a redução das desigualdades, a redistribuição de renda e, conforme relatou a autora, as políticas sociais podem ser um instrumento legítimo de alteração da realidade social, pois dessa forma será possível um equilíbrio das desigualdades impostas pelo mercado, ou seja, a redução das disparidades sofridas por grupos vulneráveis. Portanto, podemos afirmar que a intervenção estatal na estrutura social, política e econômica é indispensável para a existência de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A consolidação de ações “ditas libertadoras”, promovidas pelo Estado como parte de suas funções sociais, só alcançará êxito completo quando os indivíduos se emanciparem, ou seja, quando os sujeitos forem verdadeiramente donos de seus próprios destinos (FREIRE, 1987). Em uma visão mais contemporânea, a cientista social Anete Brito Leal Ivo (2012), ao relatar sobre a condição social do nosso país, descreveu que a modernização conservadora, que apoia a acumulação de riqueza, garante uma legião de excluídos e perpetua diferenças sociais e econômicas entre trabalhadores, sociedades ou regiões. Esse foi o modelo do Brasil até os anos oitenta, quando a dita modernização conservadora fomentou a iniquidade no arranjo social e econômico, um modelo que centralizou renda e poder em detrimento de ações mais inclusivas e redistributivas.

A modernização conservadora foi um processo político, econômico e social que refreou qualquer possibilidade de emancipação e mudanças sociais, pois, conforme declarou o historiador José Maurício Domingues (2002, p. 460):

Pode-se compreender o conceito de “modernização conservadora” a partir das seguintes coordenadas. Primeiramente, a recusa a mudanças fundamentais na propriedade da terra. Os grandes proprietários manteriam, destarte, controle também sobre a força de trabalho rural, que não seria capaz, portanto, de se libertar de relações de subordinação pessoal e de extração do “excedente” econômico por meios mais diretos.

Portanto, a modernização conservadora foi um modelo de estruturação econômica e social que buscou conter a transição para o mundo moderno, ao mesmo tempo que incentivou a modernidade, sobretudo nas questões relacionadas ao processo de industrialização, porém mantendo o controle sobre o campo, as terras e a força de trabalho rural. Dessa forma, proporcionou o alargamento das desigualdades e da subordinação entre os grandes proprietários de terra e os trabalhadores rurais.

Desse modo, a sociedade brasileira, por meio de uma ampla mobilização social, no pós-ditadura civil-militar, organizou-se com o intuito de propor mudanças estruturais na organização política do País, exigindo maior presença estatal na resolução de problemas sociais e maior participação da sociedade na tomada de decisões.

Para Arretche (1995), os direitos estão intimamente relacionados à ideia de cidadania, e para entender tal conceito é preciso diferenciar os direitos civis, políticos e sociais, que são diferenciados da seguinte maneira: direito civil está relacionado aos processos de liberdade individual; direito político está conexo com a atuação e o exercício do poder no âmbito da política; direito social trata sobre a participação de todos os grupos sociais no patrimônio produzido socialmente. Dessa forma, relacionando com as ideias de Vieira Pinto (1960), tendo a sociedade entendimento dos seus direitos, por eles poderá lutar de forma organizada e coletiva, como é o caso dos movimentos sociais.

A mobilização política do corpo social é uma forma de reivindicar melhores condições de vida e conquistar novos direitos. Conforme relataram o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e o historiador e sociólogo Enzo Faletto (1970, p. 519), a mudança social poderá ocorrer por meio dos movimentos sociais,

consequentemente, o desenvolvimento irá acontecer quando “[...] o nível econômico e o nível social têm suas determinações recíprocas perfeitamente delimitadas nos planos interno e externo [...]”, ou seja, as transformações econômicas e sociais em equilíbrio serão as responsáveis pelo desenvolvimento nacional. Logo, as mobilizações são ferramentas relevantes para conquistar tal estabilidade (CARDOSO; FALETTO, 1970).

A história brasileira é formada por um sistema de dominação e exploração de pessoas situadas em diferentes grupos. O economista Theotônio dos Santos (2000) aponta que o crescimento industrial, ocorrido principalmente nas décadas de 1950 e 1960, impulsionou estratificações sociais e econômicas já arraigadas na sociedade brasileira. O autor ainda relata que a inclinação à exclusão social é fruto do alargamento da concentração de renda e das desigualdades sociais, elementos centrais de nossa constituição como nação. Os autores Cardoso de Mello e Novais (2009) corroboram o argumento ao destacarem que as distinções sociais no Brasil têm raízes no passado escravocrata, no qual os negros, por exemplo, mesmo após a abolição, continuaram a ocupar trabalhos precários, habitando locais insalubres, à mercê de doenças e mergulhados no analfabetismo, ou seja, continuaram expostos a um processo intenso de precarização da vida. Sobre as desigualdades brasileiras, Cardoso de Mello e Novais (2009, p. 608) afirmam:

Não há nexos éticos entre os homens, mas só relações de exploração econômica e de dominação política, nesta sociedade em que impera a “vontade de poder” em meio à espontaneidade dos afetos, que a razão instrumental pode penetrar com facilidade. O prolongamento escandaloso da escravidão até o final do século XIX e o imenso atraso econômico que acumulamos até 1930, não se deveram, por certo, às resistências culturais opostas pela tradição ou pela mentalidade pré-capitalista. Mas aos interesses econômicos e políticos de senhores de escravos, de traficantes de escravos, de fazendeiros de café, comissários, exportadores, importadores, banqueiros, da Metrópole, da Inglaterra, dos Estados Unidos, da dinastia dos Bragança, ou da oligarquia plutocrática da Primeira República.

Esse processo de exploração resultou no aumento das desigualdades, diferenças essas econômicas, sociais e políticas. A partir de tal situação de exclusão e da tomada de consciência apontada por Vieira Pinto (1960), desenvolveram-se as mobilizações, organizadas pela sociedade, na busca pela justiça social. “[...] as lutas pela igualdade é exatamente o combate coletivo pela quebra de monopólios sociais”

(CARDOSO DE MELLO; NOVAIS, 2009, p. 615). Cardoso e Faletto (1970) complementaram tal pensamento ao discutirem que a estrutura política e social de uma comunidade se modifica conforme alguns grupos conseguem instituir seus interesses e suas forças ao restante do corpo social. Com isso, os movimentos sociais se encontram também em constante mudança, seus objetivos são alterados conforme a necessidade social.

Os quadros de desigualdades são, ainda nos dias atuais, excessivos. A mobilização social, nesse sentido, é um mecanismo relevante para cessar com esse ciclo histórico de desigualdades. Os movimentos sociais têm como principal objetivo reivindicar e construir condições de um mundo que seja mais justo para todos e, conseqüentemente, modificar a estrutura de uma sociedade injusta na distribuição dos bens sociais (CARDOSO DE MELLO; NOVAIS, 2009; CARDOSO; FALETTO, 1970).

Os movimentos sociais não são algo novo, porém ainda não temos um conceito universal e/ou global que abarque a multiplicidade de formação e atuação dos indivíduos que se manifestam contra o poder instituído. Inicialmente, as lutas organizadas pelos movimentos sociais buscavam angariar direitos políticos, sociais, econômicos, já, recentemente, disputam reconhecimento cultural. Geralmente, as reivindicações são organizadas por grupos excluídos dos bens sociais, ou os chamados “empobrecidos”, que de alguma maneira não se encaixam dentro dos padrões impostos pela sociedade, padrões esses que indicam quais deverão ser os comportamentos de mulheres, pobres, pessoas com deficiência, negros, etc.

Reconhecer um ser humano é respeitar e identificar suas diferenças dentro do grupo a qual pertence. Por meio do reconhecimento é possível distinguir questões relacionadas à cor, raça e sexualidade, por exemplo. Diante dessa nova realidade, os objetivos das políticas públicas também mudaram, atrelando-se à ideia de cultura, identidade e reconhecimento, ligando as questões econômicas, antes preponderantes.

A busca pelo reconhecimento se tornou um objetivo central para pensar os novos movimentos sociais, e isso acontece, conforme relatou o autor Renato Moraes (2006), pois as lutas sociais atuais são compreendidas como uma ferramenta relevante de transformação estrutural do corpo social, bem como um caminho para a emancipação da própria sociedade, que para além do fator econômico entende que o reconhecimento e a incorporação de diferentes sujeitos

nas demandas sociais faz parte do processo de alargamento da equidade. Os movimentos sociais se tornaram uma forma de dar visibilidade aos “socialmente invisíveis”, ou seja, aos indivíduos em situação de subordinação.

Este capítulo propõe discorrer sobre os contextos teóricos dos movimentos sociais, reconhecimento e identidade, trazendo uma discussão sobre a educação para a inclusão. Assim, este capítulo se divide em três principais tópicos com o intuito de apresentar as teorias que fundamentam esta tese. No primeiro, abordaremos os contextos teóricos sobre os movimentos sociais, bem como o seu desenvolvimento na história mundial e brasileira. Também discutiremos a relação entre as lutas coletivas e a educação. No segundo, apresentaremos questões relacionadas à identidade e ao reconhecimento, individuais e coletivos, a partir de concepções teóricas fundamentais para se compreender esse processo social. E, por fim, no terceiro momento, propomos ampliar os conhecimentos com relação à educação inclusiva, por meio de fundamentos científicos.

2.1 REPENSANDO OS MOVIMENTOS SOCIAIS: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS TEÓRICOS

Iniciamos este momento do debate apontando a falta de um conceito global sobre movimentos sociais, ou seja, o conjunto de autores e autoras que se debruçam sobre o tema defendem significados distintos, considerando a sua visão de mundo, suas vivências e convicções. Nesta tese, inicialmente, apropriamo-nos das análises da socióloga Maria da Glória Gohn (2011), a qual apresenta os movimentos sociais como um conjunto de indivíduos que compartilham valores culturais e políticos e que buscam alcançar um mesmo objetivo.

A autora Gohn (2008) relatou que os movimentos organizados, inicialmente, têm como objetivo a reconhecimento pela identidade: lutas por direitos políticos, sociais econômicos e, recentemente, pelo reconhecimento cultural, geralmente reivindicações dos grupos excluídos. Em um segundo momento, os objetos dos protestos são modificados, as lutas sociais iniciam movimentações em busca de melhor condição de trabalho e de vida. As ações são, principalmente, pelo acesso à terra, à alimentação, à educação, à saúde, à moradia, ao emprego, aos transportes e aos salários, entre outros (GOHN, 2008). O Estado será o elemento central para a realização das reivindicações, o qual, por meio das políticas públicas,

poderá sustentar as exigências da população. Como forma de definir o que são as lutas sociais, Maria da Glória Gohn (2008, p. 448) aponta que “[...] mobilização social é um processo político e cultural presente em todas as formas de organização das ações coletivas”.

Inicialmente, os protestos aconteciam na forma de resistência, como, por exemplo, quando as pessoas escravizadas não obedeciam às ordens de seus donos, criando mecanismos de insubordinação. Atualmente, os movimentos sociais se apropriam principalmente de novas ferramentas, como a internet, para estabelecer suas reivindicações e estratégias na forma de redes. Os movimentos sociais sempre existiram, pois retratam as forças sociais organizadas ou, como argumenta Maria da Glória Gohn (2011, p. 336), são pessoas que se conectam “[...] não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais”.

Para dar conta dessa pluralidade, diversas teorias tentaram explicar e dar uma certa coerência aos movimentos sociais, criando condições mínimas de apreensão, pela ciência, de tais manifestações. Tais abordagens surgiram, e formas interpretativas se modificaram e se pluralizaram ao longo dos anos, relacionando-se com os diferentes momentos da sociedade. Para o filósofo Arim Soares do Bem (2006, p. 1137), “[...] os movimentos sociais não constituem fenômenos periféricos – como pressuposto nas apresentações hegemônicas –, mas são chaves explicativas para a compreensão e interpretação de cada período histórico da sociedade brasileira”. Podemos mencionar, ainda, conforme Pontes (2015), que os movimentos sociais nascem a partir da instituição da própria sociologia, pois fazem parte do processo de construção dessa ciência, como um objeto de seus estudos.

Definir o que é movimento social, portanto, é uma ação bastante complexa, considerando as distintas teorias produzidas ao longo do século XX. Mas é por meio dessa diversidade interpretativa que os complexos problemas os quais afetam o corpo social podem ser abordados e analisados. Isso significa indagar a teoria social. A cada divergência encontrada em um movimento social, ou mesmo uma nova dificuldade abordada pela sociedade, isso motiva a reestruturação teórica com o objetivo de entender os diferentes graus de complexidade de nosso conjunto social. Sobre o conceito de movimento social e suas diferentes vertentes teóricas, a autora Gohn (1997, p. 13) assim descreve:

Há várias teorias dos movimentos sociais, e cada uma tem tido um entendimento sobre o que elas são e a que tipo de manifestação social se referem. Para alguns, trata-se de fenômenos empíricos, para outros são objetos analíticos, teóricos. Desde logo afirmamos que não há um conceito sobre movimento social, mas vários, conforme o paradigma utilizado.

Dessa forma, para a referida autora, os movimentos sociais podem ser entendidos, no contexto no qual estão inseridos, por um lado, a partir de suas bandeiras, de suas políticas de ação ativa ou de suas reivindicações; por outro, também são elementos que importam a teoria social, com a finalidade de entender a complexidade das relações estabelecidas no interior de determinadas comunidades. Centrar-se nas especificidades possibilita compreender e agir de forma mais potente. Para Perroux (1967), a estabilidade socioeconômica está relacionada ao equilíbrio social, e o desenvolvimento acontece em proporções diversas em cada região. Portanto, a teoria deve estar alinhada às particularidades de cada local para assim proporcionar um processo de apreensão que leve em consideração a questão social, econômica e política, respeitando as especificidades de cada comunidade. Para Miguel (2016, p. 193), os primeiros cientistas que se debruçaram sobre a mobilização das massas buscaram entender como as organizações fascistas conseguiram alcançar um grande número de pessoas ao mesmo tempo que difundia formas de pensamento excludentes e violentas, ou seja, “[...] las primeras teorías específicas sobre los movimientos sociales surgen en el contexto de entreguerras, y tienen como referente el desarrollo de los impactantes movimientos de masas y culto a la personalidad del fascismo”.³

Sobre o fascismo, podemos mencionar que se trata de um regime autoritário, o qual, apesar de não declarar em seu discurso, suas ações são contrárias à democracia. O autor Saz (2013) abordou o assunto usando o termo “cultura política”, tendo em vista que as características fascistas se modificam, porém são sempre baseadas no tradicionalismo e na violência política. Dessa forma, os argumentos de Miguel (2016) se estabeleceram em torno de compreender a força desse regime, ou seja, como o fascismo conseguiu mobilizar grandes grupos acerca de seus ideais.

³ As primeiras teorias específicas sobre os movimentos sociais surgiram no contexto do entreguerras e têm como referência o desenvolvimento dos impressionantes movimentos de massa e o culto à personalidade do fascismo (MIGUEL, 2016, p. 193, Tradução da autora).

Diante da necessidade de entender as mobilizações sociais e as organizações de massa, inauguradas pelos estudos sobre os fascismos, diferentes correntes teóricas sobre as lutas sociais foram surgindo, cada qual com uma abordagem distinta sobre o conceito e as estratégias do movimento social. Concordamos que devem ser analisadas todas as linhas de interpretação, e assim encadear ou escolher qual delas é mais compatível na análise de um determinado fenômeno, tornando os movimentos sociais objeto ininterrupto de análise.

Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos. E deverá haver teorias para explicá-los: esta é a nossa principal tarefa e responsabilidade, como intelectuais e cidadãos engajados na luta por transformações sociais em direção a uma sociedade mais justa e livre. (GOHN, 1997, p. 20).

As necessidades da sociedade se modificam, logo, as formas de lutas sociais também, e as teorias têm acompanhado tais transformações. Podemos dizer que dentro do coletivo ou mesmo de modo individual sempre existiram formas de protestos, principalmente resistências à opressão e à exploração, ou seja, as lutas sociais são parte integrante da humanidade, porém com diferentes características. Jasper (2016, p. 36) apresenta alguns exemplos:

As pessoas protestam de todas as formas possíveis. Escravos, servos e outros sob vigilância estrita encontram meios sutis, como cuspir na comida do senhor, fazer-se de ignorantes ao receberem ordens, realizar tarefas malfeitas, roubar ou quebrar objetos de valor. Caso questionados, podem às vezes negar qualquer intenção de resistência, embora isso nem sempre evite que sejam espancados. Algumas dessas **armas dos fracos** proporcionam apenas compensações ou ganhos privados, mas outras são usadas tendo o público em mente. Algumas exigem solidariedade, tais como piadas, fofocas e rumores no âmbito privado que solapam o poder e a dignidade dos opressores. Algo tão simples como arregalar os olhos pode minar uma autoridade, sugerindo que o chefe é tolo ou confuso.

Mesmo havendo diferentes protestos, conforme analisado pelo autor, oficialmente os movimentos sociais surgiram nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, no final do século XVIII. É importante lembrar que naquele momento o mundo ocidental estava envolto no processo de industrialização, também chamado “moinho satânico”, considerando que nesse período ocorreu uma desarticulação do corpo social com a comunidade. Esse processo proporcionou a transformação da economia comunitária em economia de mercado, além de estabelecer o capitalismo

como o principal sistema econômico; com isso, tivemos o aumento da exploração do trabalho.

A partir do século XX e com o alargamento das democracias, as mobilizações sociais se intensificaram, tendo em vista que esse regime é mais livre e possibilita a organização de indivíduos de maneira mais facilitada. Diante dessa nova realidade, foram estabelecidos movimentos das autoridades públicas em busca de uma democracia de fato (JASPER, 2016).

A **democracia** é, para os movimentos, tanto um objetivo quanto um meio. Ela faz muitas promessas (promessas que, mesmo hoje, não foram plenamente realizadas em lugar algum). Oferece *proteções* em relação a ações arbitrárias da parte do Estado (direitos humanos), assim como diversos direitos políticos: alguma *participação* nas decisões do governo, ou pelo menos em decisões importantes; alguma *responsabilização* do Estado por suas ações, e especialmente por seus erros; e alguma *transparência* no modo como ele toma decisões e age. Além desses elementos da cidadania política, formas posteriores de democracia também prometeram um nível mínimo de *bem-estar* econômico: saúde, moradia, alimentação. Quando grupos percebem que seus governos estão fracassando na tarefa de prover essas coisas, aprendem a se reunir em movimentos sociais. Como os regimes que se afirmam democráticos prometem tantas coisas, ironicamente, constituem fontes potenciais de indignação em maior grau do que os regimes autocráticos. As expectativas são maiores. (JASPER, 2016, p. 37).

Conforme o trecho supracitado, a organização da população como forma de pressionar as autoridades públicas se desenvolve de forma mais potente em espaços democráticos nos quais a liberdade é um elemento-chave para a articulação de indivíduos em torno de diversas demandas, por isso a constante busca pela democracia e seu fortalecimento se tornaram um dos pilares das organizações sociais. Assim, o governo que não atender às necessidades e às expectativas de uma sociedade nos campos social, econômico e cultural, pode fomentar a organização de sujeitos na conquista de sua plena satisfação, que por meio de diversos mecanismos de pressão interpelam as autoridades estabelecidas. Além da busca pela democracia, como citado anteriormente pelo autor, outros fatores impulsionaram o surgimento dos movimentos sociais em diferentes espaços, chamados “arenas”. As arenas de protestos podem ser representadas pelos parlamentos, pelos tribunais e pela imprensa, e nelas a população que se sente de alguma forma lesada encontra lugar autorizado para as discussões e os debates, promovendo novas formas de enfrentamento e de lutas. Elas complementam e

promovem a interação entre sociedade e Estado, portanto, são de fundamental importância para os movimentos sociais no alcance de seus objetivos.

A autora Gohn (2013) relacionou as arenas públicas, no Brasil, a partir do novo conceito de cidadania proposto nos anos de 1990, ou seja, ser cidadão é assegurar uma série de direitos no campo político, civil e social. Nesse contexto, a arena se tornou um espaço para exigir o cumprimento das demandas sociais, e “[...] essa responsabilização abriu caminhos para a participação de diferentes e novos atores sociais nas políticas de parcerias entre o Estado e a sociedade civil” (GOHN, 2013, p. 303).

Alonso (2009) relatou que os estudos das arenas públicas se fortaleceram a partir da Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS). Para a autora (2009, p. 75), “[...] esse novo espaço tornou-se o tema precípua dos herdeiros da TNMS, que se deslocaram passivamente do estudo de movimentos sociais específicos para o das arenas públicas, nas quais se debatem as definições da boa vida”. Com isso, a produção científica se debruça sobre as questões relacionadas à democracia e à participação social, conforme relatou Gohn (2013), deixando para trás os estudos sobre o ativismo (ALONSO, 2009).

Juntamente com a democracia, outro elemento importante que mobiliza de forma potente os coletivos de indivíduos é a conquista e a ampliação dos elementos que constituem a liberdade, como de pensamento, de expressão, de trabalho, de ir e vir, entre outros. Podemos dizer, portanto, que os movimentos sociais surgem, também, com a intenção de alcançar tal estágio da vida social, ampliando para toda a comunidade o acesso a tal bem, inerente à condição humana.

Durante o século XIX, os escravos foram a centralidade das lutas sociais, porém já no início do século XX os trabalhadores passaram a ser matrizes dos movimentos. Considerada a era clássica das teorias dos movimentos sociais pela cientista social Alonso (2009), esse período abrangeu os anos de 1930 a 1960 e considerou principalmente a abordagem marxista, que centralizou suas forças nas questões de classes. A presente teoria foi representada por diferentes autores, entre eles citamos: Marx, Gramsci, Lênin, Rosa de Luxemburgo, entre outros.

As lutas baseadas na teoria marxista buscam combater e amenizar os efeitos do sistema capitalista no que se refere, principalmente, aos processos de

dominação e exploração. Os movimentos sociais⁴ ligados a essa abordagem emergem das relações de classes, por isso seus anseios são por melhoramento nas questões estruturais, na desigualdade. Nesse sentido, para Galvão (2011, p. 112), “[...] os conflitos sociais são a manifestação de contradições estruturais, agravadas por problemas conjunturais”.

Os estudos sobre movimentos sociais sob a ótica marxista dizem respeito ao sistema de lutas sociais direcionadas para as transformações de situações de subordinação e desigualdades entre as classes existentes, como, por exemplo, as opressões sofridas em âmbito social, político e cultural, bem como nas carências econômicas em que se encontram os indivíduos (PONTES, 2015). Portanto, é uma abordagem que busca entender os problemas estruturais de desigualdades postos dentro de uma sociedade. Corroborando a ideia, para Pontes (2015, p. 71):

[Para] Marx, junto com o partido político e com intelectuais orgânicos, a classe operária teria uma missão na história: transformar a sociedade das desigualdades sociais em outra, sem opressão ou oprimidos. O privilégio dado a classe operária se explica pelo papel que ela ocupa no processo de produção, arena central do processo de conflito social e pelas contradições do próprio sistema capitalista naquele processo, as quais foram rejeitadas tanto por teóricos não marxistas, como por marxistas.

Conforme a análise estabelecida por Pontes (2015), compreendemos que a teoria marxista está associada à luta de classes, considerando a sua relação com os operários. Mesmo que o conceito de movimento social associado ao marxismo geralmente esteja relacionado à luta de classes, não devemos considerar apenas essa questão. Como mencionado anteriormente, nas mobilizações, sob a ótica marxista, situam-se a lutas sociais direcionadas para as mudanças das condições da realidade coletiva, incluindo questões econômicas e de opressão sociopolítica. Portanto, seria uma luta histórica de classes sociais em estado de subordinação. Porém devemos mencionar os limites dessa teoria, que ao centralizar as suas análises nas lutas de classes, tende a homogeneizar as demandas e identidades em torno do trabalho e dos trabalhadores.

Relacionada ao movimento operário e não operário, a teoria marxista dos movimentos sociais não apresenta apenas uma abordagem explicativa, mas também

⁴ São movimentos sociais políticos, pois têm o objetivo de modificar a ordem estrutural social.

uma abordagem orientadora para os movimentos. A autora Gohn (1997, p. 173) descreveu:

Entretanto, devemos reconhecer que o marxismo aplicado ao estudo dos movimentos sociais operários e não-operários, não é apenas uma teoria explicativa, mas é também uma teoria orientadora para os próprios movimentos. Por isto muitas vezes suas análises se assemelham a um guia de ação, porque estão voltadas não apenas para o entendimento analítico dos problemas envolvidos, mas refletindo a prática que se tornará práxis histórica.

Sendo assim, podemos inferir que a perspectiva marxista é composta por uma teoria explicativa e, ainda, uma teoria que orienta os movimentos em suas ações cotidianas, ou seja, uma teoria transformada em práxis. A própria filosofia marxista, conforme declarou a autora Pontes (2015, p. 74), “[...] considera que o essencial não é só compreender as leis do mundo objetivo para estar em condição de explicá-lo, mas utilizar o conhecimento dessas leis para transformá-lo”.

Assim, atrelada ao marxismo, grande parte da produção teórica sobre os movimentos sociais, até os anos de 1960, centralizou-se nas lutas sindicais e nos movimentos operários como principais elementos mobilizadores na luta contra a opressão, destacando o peso da classe e do trabalho na trajetória emancipatória dos sujeitos.

A partir das formas de ação coletiva surgidas no decorrer dos anos de 1970, as questões culturais e identitárias nascem como princípios relevantes de desenvolvimento humano, colocando em xeque as interpretações marxistas. A partir desse contexto, foram exigidas diferentes interpretações e a organização de abordagens teóricas que dessem conta da atual realidade apresentada, promovendo, dessa forma, novas teorias sobre os movimentos sociais. Antes disso, as ações coletivas eram analisadas com base nas questões de classe, relacionadas com o mundo do trabalho. As recentes necessidades sociais abroham abordagens teóricas distintas. O filósofo Selvino Antonio Malfatti (2011, p. 218) assim descreveu:

A partir do momento em que se concorda que é possível entender que a ação social é racional, pode-se também construir teorias que os explicam os Movimentos Sociais. Uma delas é de Neil Smelser. Os movimentos sociais surgem por causa de mudanças não assimiladas pela sociedade. Os indivíduos passam de um tipo de integração para outra, mas não as assimilaram. Nesse momento ocorrem as perturbações e a sociedade sente-se desorientada.

Portanto, em meados dos anos de 1960, emergiu a teoria Smelser, que em suas interpretações considerou as conexões existentes entre estrutura e política, ou seja, analisou as ações coletivas a partir dessas relações – do funcionalismo. Sua posição quanto à organização da sociedade em forma de coletivos políticos busca dar ênfase à estrutura social em contradição às crenças e aos valores. A autora Gohn (1997, p. 45) mencionou que

A teoria de Smelser sobre os comportamentos coletivos não-convencionais tenta demonstrar como eles diferem dos comportamentos rotineiros. Eles teriam componentes irracionais e excepcionais e seriam respostas cognitivas inadequadas para as tensões estruturais que emergiam da modernização.

Ou seja, em suas análises, Smelser propõe uma teoria que considera a psicologia social, a qual rejeita os conceitos “comportamento de massas” e “dinâmica coletiva” e opta pelos termos “comportamento coletivo” e “movimentos coletivos” (GOHN, 1997, p. 46). Tal aparato teórico buscou compreender os comportamentos coletivos de grupos sociais inseridos nos movimentos. Para isso, autores como Killian, Turner, Parsons e Smelser resgatam alguns componentes de cunho psicológico, especialmente elementos da psicologia social. Tal abordagem coloca os movimentos sociais como uma das maneiras possíveis de expressões dos atos coletivos (PONTES, 2015).

Smelser, principal representante da teoria, preocupou-se em identificar como se regularizam as ações coletivas não estruturadas que estão em situação de tensão, ou seja, o alcance da integração social e do controle social é objetivo dessa corrente. De acordo com essa abordagem teórica, as atividades do esquema social seriam as responsáveis pelas mudanças sociais, especialmente as modificações de ordem cultural, social e política. A teoria também questiona como essas novas culturas influenciam nos comportamentos de um grupo, ou seja, uma teoria baseada no funcionalismo.

Após a era das teorias clássicas dos movimentos sociais, compostas basicamente por abordagens marxistas e funcionalistas, ainda durante a década de 1960, uma nova teoria se desenvolve em torno dos movimentos sociais e nos anos de 1970 é chamada de “novos movimentos sociais”. As novas teorias abarcando tal abordagem marcavam uma preocupação com o reconhecimento diante da esfera política e dos demais de grupos sociais.

Esse modelo institucionaliza atuações sociais não estruturadas e tem como objetivo a integração e o controle social. Para Ana de Miguel (2016, p. 195), “[...] las creencias generalizadas, es decir, ideas y valores que cuestionen y deslegitimen tradiciones y costumbres como injusticias”.⁵ Portanto, a cultura e a identidade foram fatores que passaram a ser estudados e considerados princípios relevantes de combate às injustiças sociais. Ainda para Ana de Miguel (2016), os novos movimentos sociais ampliaram o projeto iluminista, alargando suas demandas, ou seja, se em um primeiro momento o que estava em jogo era a ampliação dos direitos políticos e a ampliação da ideia de liberdade, agora o que se tem é o desejo por reconhecimento e uma nova estrutura social:

Los nuevos movimientos sociales es su defensa de un nuevo paradigma social que contrasta con la estructura dominante de fines de las sociedades industriales occidentales. En concreto, con el fin hegemónico del éxito definido como riqueza, bienestar material y crecimiento económico. Frente a este fin, los nuevos movimientos oponen fundamentalmente la continuidad con el pro proyecto ilustrado de ampliación de la comunidad humana de derechos, pero también valores participativos y libertarios, valores relacionados con el reconocimiento de las identidades estigmatizadas y deterioradas y, por último, otro tipo de valores vinculados con la calidad de vida y la cultura que Inglehart popularizaría con el nombre de “valores posmaterialistas”.⁶ (MIGUEL, 2016, p. 186).

Os novos movimentos sociais são menos hierárquicos, estão à margem da política partidária e usam os meios de comunicação como elementos de pressão, ou seja, existem mudanças significativas e importantes das quais citamos como exemplo: uma estrutura descentralizadora (mais horizontal), aberta (mais dinâmica) e mais democrática (mais livre de coordenação/interesses de partidos políticos). Ao serem mais descentralizados, permitem uma estrutura livre da hierarquização do poder, e logo mais dinâmica, com maior participação democrática. Já no campo das reivindicações, essas novas formas de organização social se debruçam sobre a questão reconhecimento, que por sua vez é entendido como parte integrante do

⁵ Crenças generalizadas, ou seja, ideias e valores que questionam e deslegitimam tradições e costumes como injustiças (ANA DE MIGUEL, 2016, p. 195, Tradução da autora).

⁶ Os Novos Movimentos Sociais é sua defesa de um novo paradigma social que contrasta com a estrutura dominante tardia das sociedades industriais ocidentais. Especificamente, com o fim hegemônico do sucesso definido como riqueza, bem-estar material e crescimento econômico. Diante desse fim, os novos movimentos se opõem fundamentalmente à continuidade do pró-projeto iluminista de expansão da comunidade de direitos humanos, mas também aos valores participativos e libertários, valores relacionados ao reconhecimento de identidades estigmatizadas e deterioradas e, por fim, outro tipo de valores relacionados à qualidade de vida e cultura que Inglehart popularizaria com o nome de “valores pós-materialistas” (MIGUEL, 2016, p. 186, tradução da autora).

processo de emancipação da pessoa socialmente excluída e invisibilidade pelas estruturas formais do Estado.

É relevante destacar que no interior da teoria dos novos movimentos sociais se encontram duas correntes distintas: as abordagens europeias, que consideram, principalmente, as questões relacionadas à cultura, e as abordagens norte-americanas, que ressaltam a relação com a política. Vale mencionar que essas duas correntes travam análises comparativas entre si, e tais debates ganharam força nos anos de 1980.

As transformações políticas norte-americanas que ocorreram na década de 1960 impulsionaram o nascimento de uma nova teoria sobre os movimentos sociais, conhecida como “mobilização de recursos”. Trata-se de uma teoria estritamente econômica, utilitarista e de cunho individual, com isso, nos anos de 1970, após algumas discussões e alguns estudos, passou-se a dar ênfase ao sistema de “oportunidades política”, alargando, dessa forma, as perspectivas que abarcaram a mobilização de recursos (PONTES, 2015).

A política passou a ser associada à cultura de grupos organizados em movimentos que se estruturavam de acordo com seus padrões culturais, suas crenças e ideologias. Foi um momento também de resgate da teoria marxista no que tange à estrutura e à conjuntura política, fazendo com que a mobilização e a estrutura das oportunidades políticas passassem a ser as duas categorias-chaves e centrais.

Um dos principais autores responsáveis pela teoria da abordagem de oportunidades políticas foi o cientista político Tarrow (2009), o qual afirmou que os movimentos sociais surgem quando as oportunidades políticas são ampliadas e chegam ao alcance de pessoas antes excluídas do mundo político e dos bens sociais. Nesse sentido, a responsabilidade por ampliar as oportunidades políticas é do Estado e, com isso, o movimento se torna dependente do ambiente externo, pois “[...] quem cria tais oportunidades é o Estado moderno, gerando um meio ambiente favorável de incentivos e oportunidades para mobilizar e difundir as ações coletivas para movimentos ampliados” (PONTES, 2015, p. 62). Assim, a relação entre Estado e movimentos sociais não deve ser baseada em um vínculo de subordinação, ou seja, as ações coletivas devem ser independentes, pois, se estiverem em situação de submissão com relação ao Governo, poderão gerar uma limitação na capacidade dos atos sociais.

A presente teoria também considera a potência organizativa das crenças e dos símbolos gerados pelos movimentos sociais no âmbito da cultura política. Tais elementos são compreendidos como ferramentas relevantes para o processo de inspiração dos manifestantes, mas essas crenças podem ser preexistentes, assim como podem ser construídas dentro da própria cultura política, conforme mencionado. Contudo, é relevante mencionar que a construção desses componentes se dá, especialmente, por meio de ações coletivas. Dessa forma, a cultura política não é oriunda do passado, é algo concebido no processo social.

É relevante mencionar que, de acordo com a presente teoria, o alargamento das oportunidades institui relações entre os movimentos sociais e as políticas institucionalizadas, transformando os atos coletivos em conjuntos de vantagens dentro do espaço político no qual estão inseridos. Nesse sentido, completamos esse pensamento a partir da afirmação de Gohn (1997, p. 78), que em suas interpretações afirma: “[...] não há mais uma ordem social de equilíbrio ou desequilíbrio, mas um contexto político favorável ou desfavorável às mobilizações”.

Sobre a mobilização de recursos, devemos destacar que a variante mais importante para essa categoria corresponde aos recursos humanos, econômicos e estruturais. E, ainda nessa perspectiva teórica, os movimentos sociais emergem quando esses recursos se tornam viáveis. Porém se considerarmos a categoria das oportunidades, verificaremos que as ações coletivas surgem quando se estruturam oportunidades políticas e que esses movimentos se consolidam a partir dos recursos que possuem (GOHN, 1997). Sendo assim, na perspectiva da autora, ambas as categorias teóricas se complementam e estão entrelaçadas. Para Pontes (2015, p. 54):

Os movimentos surgiram quando os recursos se tornassem viáveis. Posteriormente, essa asserção foi alterada: os movimentos surgiam quando se estruturavam oportunidades políticas para ações coletivas, assim como quando facilidades e líderes estavam em disponibilidade. Os movimentos também estruturaram o seu cotidiano, segundo o estoque de recursos que possuíam, sendo os principais os econômicos, humanos e de comunicação.

Com relação à cultura política, o sociólogo Jasper (2016, p. 39) destacou:

Ela se concentra nas aberturas estruturais da sociedade politicamente organizada, que consiste tanto nas instituições políticas quanto nas elites que as controlam. Quando as elites discordam entre si, uma facção pode abrir a porta do sistema político a pessoas de fora a fim de criar novos

aliados. Ou elites políticas podem perder os meios (monetários ou militares) de reprimir outros grupos.

Apesar de sua importância, a teoria das oportunidades políticas foi alvo de críticas, que contestam a efetividade dessa abordagem em reconhecer quais seriam as vantagens. Talvez uma das maiores dificuldades seja o fato de que apenas é possível identificar as chances a partir dos movimentos e que essas ações coletivas se estabelecem a partir de tais vantagens. A complexidade está em identificar quais serão as “oportunidades” possíveis. Ainda que existam contradições, as abordagens com base nas oportunidades políticas continuam, até os dias atuais, sendo uma importante teoria para os movimentos sociais.

No que tange à abordagem europeia, as questões culturais e identitárias aparecem como elementos centrais, pois percebem que a complexidade da sociedade está justamente em sua pluralidade. Os autores que se apoiam nessa teoria optam por estudar as questões relacionadas à “[...] cultura, ideologia, consciência, crença, micromobilização e solidariedade” (CORRÊA; ALMEIDA, 2012, p. 558).

É importante destacar que os movimentos sociais considerados por essa perspectiva são lutas demarcadas por “minorias”, como, por exemplo, *gays*, mulheres e estudantes, ou seja, sujeitos de direito que buscam independência e atuação nas questões relacionadas à política. Seus movimentos são para reivindicar uma identidade coletiva contra qualquer tipo de dominação e exploração (CORRÊA; ALMEIDA, 2012). De acordo com Gohn (2008), esses movimentos são demarcados por sua competência de resistência e, portanto, focam sua tese nas questões culturais e direcionadas para as bases de reconhecimento.

Justiça social, igualdade, cidadania, emancipação e direitos passam a dar lugar a outras categorias, como capital social, inclusão social, reconhecimento social, empoderamento da comunidade, autoestima, hibridismo, responsabilidade social, sustentabilidade, vínculos e laços sociais, etc. (GOHN, 2008, p. 446).

De acordo com essa perspectiva, os novos movimentos sociais devem possuir como unidade definidora o princípio da identidade, com a finalidade de agir na desconstrução das estruturas de dominação, conseqüentemente, na interrupção de construções de identidades hegemônicas e excludentes que não reconhecem as

especificidades e as pluralidades que constroem o espaço do vivido. Ainda sobre a emancipação, Duarte e Meksenas (2008, p. 130) apontam:

O iluminismo mostrou que a modernidade assume as características da emancipação da humanidade, e que os veículos dessas transformações poderiam ser os movimentos sociais. O século XIX afirmou a modernidade como o momento de emancipação da burguesia, mas indicou, por outro lado, que poderia vir a ser o momento da emancipação genérica chegamos à emancipação de classe. E no século XX, o que nos mostrou? Primeiro com Weber, depois com Alonso e Horkheimer, Heidegger, Foucault e tantos outros, que, a despeito dessas diferenças de perspectiva, a modernidade, enquanto uma emancipação da modernidade de classe, seria uma quimera e, nesse contexto, os movimentos sociais, como movimentos de classe, também seriam ilusões.

Concordamos com os autores quando afirmam que a modernidade exige um processo de emancipação de um determinado grupo, porém discordamos quando tratam os movimentos de classe como ilusões, pois a organização da sociedade em forma de coletivos políticos é ferramenta relevante para impulsionar as mudanças sociais necessárias.

Portanto, os movimentos sociais irão acompanhar as teorias, mas também as especificidades de cada região. Atualmente, na América Latina, vivenciamos lutas por condições básicas de vida e também por reconhecimento. Há autores que relataram que nos anos de 1990 os movimentos perdem força, porém defendemos a ideia de que há uma modificação nos processos de organização de lutas sociais, por exemplo, a participação das Organizações Não Governamentais (ONG).

Devemos destacar, também, que o termo movimento social difere da expressão mobilização da sociedade. Entendemos a mobilização social como uma maneira de conquistar melhores condições de vida, porém é algo mais individual. Motiva-se a comunidade a participar de uma manifestação e o indivíduo escolhe se participa ou não. Podemos dizer ainda que a mobilização social faz parte da organização dos movimentos sociais. Também salientamos que por meio de tais mobilizações será construída a formação social de um determinado local. De acordo com Santos *et al.* (2018, p. 33):

A mobilização social deixa latente a visão de como a comunidade percebe seus problemas e de como essa formação social é percebida pelo Estado a partir das mobilizações, manifestações e organização dos movimentos sociais. Historicamente, essa formação social foi responsável por diversas

posturas estatais, sejam elas conservadoras ou não, como, por exemplo, de caráter hegemônico, de postura conservadora, com decisões tomadas nesta linha.

Podemos afirmar que os movimentos sociais e de organizações (ONG, sindicatos, etc.) almejam e têm como objetivo a construção de uma sociedade mais equânime e baseada nos princípios da igualdade. Conforme descreveu Vendramini (2006, p. 128):

Há necessidade, hoje, de incorporar o sujeito ao discurso, diante de um conjunto de pressões temporais, técnicas, instrumentais de formação, em que o sujeito tem sido mutilado por muitas lógicas (econômica, política, informacional), tendo reduzidas suas capacidades mentais e instrumentais. Enquanto a realidade sócio-histórica estiver fora do objetivo real, exigindo a sua adaptação à teoria e, portanto, naturalizando as relações sociais, o conhecimento perde seu sentido e retira de si a responsabilidade não só com a explicação, mas também com a transformação.

Assim, os grupos e suas lutas são fundamentais para a criação e consolidação de políticas públicas. A necessidade por tais políticas fortalecer-se-á por meio do movimento popular. Existem diversos conceitos sobre política pública, porém ela nada mais é do que o Estado cumprindo o seu papel e interferindo na sociedade. Pensamos que seja uma interferência de cunho positivo, apesar de que as políticas públicas não rompem com os prejuízos formados pelo capitalismo, pois elas têm um caráter compensatório, ou seja, oferecem algo em troca da exploração. Castro e Gurgel (2019, p. 155) relatam que “[...] as políticas públicas, especificamente as sociais, não atuam sobre os elementos estruturais da opressão de sexo e de suas interconexões com raça/etnia e classe, o que seria sem dúvida, uma antítese do próprio sistema capitalista”.

É preciso salientar que nem todas as mudanças no corpo social são adquiridas por meio de um movimento social. A mobilização da população é uma das maneiras possíveis de alterações e transformações sociais. Portanto, não podemos entender o movimento social como um objeto idílico, capaz de solucionar todas as dificuldades do mundo humano, mas devemos considerá-lo um mecanismo importante de transformação.

As políticas sociais públicas ganharam destaque na organização dos grupos sociais, gerando inúmeros projetos sociais de intervenção direta na realidade social. Resulta desse cenário que a sociedade civil organizada

passou a ser orientada por outros eixos, focada menos nos pressupostos ideológicos e políticos, e mais nos vínculos sociais comunitários organizados segundo critérios de cor, raça, idade, gênero, habilidades e capacidades humanas. (GOHN, 2008, p. 446).

É relevante mencionar que as políticas públicas sociais e inclusivas ganharam força no Brasil a partir dos anos 2000, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que demarcou sua gestão de maneira mais desenvolvimentista. Ainda tratando sobre o País, podemos mencionar que os estudos sobre os movimentos sociais e as mobilizações são intensificados nos anos de 1960 e 1970.

A justificativa principal para que os movimentos sociais fossem intensificados entre os anos de 1960 e 1970 consiste na busca por combater a ditadura militar instalada no País. No período de ditadura, a liberdade humana foi bloqueada, bem como os direitos políticos, então, com a repressão, as lutas sociais se tornaram constantes no Brasil, porém, sem liberdade política apenas na década de 1980, com a abertura política da ditadura, após vinte anos de luta, foram garantidos alguns direitos que foram reivindicados nas décadas anteriores.

A organização da sociedade em forma de coletivos políticos que concentraram suas lutas por direitos sociais e humanos teve algumas conquistas no Brasil a partir de 1980, com a Constituição de 1988, que considera em seu texto algumas garantias, como: garantia de educação e saúde universal, liberdade de expressão, estado de bem-estar com serviços sociais (BRASIL, 1988). Essas foram demandas da sociedade civil organizada. Porém devemos estar cientes, conforme descreveu Santos *et al.* (2018, p. 24), de que os movimentos por direitos existem muito antes da década de 1980, vejamos:

A sociedade brasileira é marcada por lutas e movimentos sociais desde os tempos do Brasil colônia, por movimentos contra a dominação, a exploração econômica e a exclusão social, como as lutas de índios, negros, brancos, mestiços pobres e brancos da camada média, influenciados pelas ideologias de libertação, contra a opressão dos colonizadores europeus.

Assim, em 1988, a Constituição Federal assegurou uma série de reivindicações que estavam presentes nas organizações e mobilizações da população nacional nos anos anteriores. Podemos destacar o respaldo, descrito no texto constitucional, à democracia e aos direitos humanos, sendo esses imprescindíveis para o desenvolvimento social, político e cultural do País. Para

Fachin e Pagliarini (2018, p. 159), “[...] para que os direitos humanos possam ser promovidos é importante que se viva em uma comunidade democrática. Por outro lado, somente se poderá falar na existência de uma comunidade democrática quando os direitos humanos forem garantidos”.

Durante os anos de 1990, também foram organizados diversos movimentos sociais que tinham em suas pautas reivindicações mais ampliadas e que passaram a exigir dos entes públicos maior transparência no uso de recursos públicos e na tomada de decisões, ou seja, as lutas também caminharam na direção da ética na política. Uma dessas ações foi organizada contra o então Presidente Fernando Collor de Mello, que, por isso, sofreu um *impeachment*. A postura antiética de políticos ainda é um objeto importante e promove organização da sociedade em torno de pautas sobre o assunto. Também destacamos como exemplo os movimentos em oposição à violência contra as mulheres; a favor da efetivação do SUS e da ampliação da cobertura da rede de ensino; além de diversas mobilizações em torno das questões raciais e indígenas, dimensões da vida ligadas à ideia de reconhecimento, como veremos no próximo item.

2.2 IDENTIDADE E RECONHECIMENTO: ELEMENTOS REDEFINIDORES DA JUSTIÇA SOCIAL

Iniciamos esta discussão apontando que as lutas por igualdade, inclusão e justiça social são resultantes de uma sociedade fortemente desigual e atrelada a um tecido social constituído por concentração de renda e poder.

Nesse sentido, destacamos que a formação da sociedade brasileira contou com uma organização patriarcal e escravocrata, cuja consequência dessa forma de organização foi um expressivo processo de desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, que torna o País um espaço de forte injustiça social e pouca redistribuição dos bens socialmente produzidos. Fruto da formação colonial, da escravidão, do dito “milagre econômico” da industrialização, do neoliberalismo e da globalização, tais desigualdades se tornaram impeditivos de um desenvolvimento socioeconômico mais equânime. Ante as necessidades de reverter esse quadro, a comunidade luta por direitos, e as políticas públicas, quando alinhadas com as demandas sociais, tendem a promover o reconhecimento e a identidade de grupos sociais.

Tratando sobre os processos de desigualdades de nosso País, o economista Fagnani (2014) afirma que o Brasil está entre as 20 nações com maior concentração de renda no mundo. Em síntese, vivemos pesadas condições de concentração de riqueza e de renda que geram fome, pobreza e acesso precário aos serviços sociais básicos. São níveis exacerbados do subdesenvolvimento que precisam ser superados se ambicionamos um Brasil menos desigual. No entanto, não apenas as políticas para redistribuição de renda e redução das desigualdades econômicas devem ser desenvolvidas e implantadas. Devemos reconhecê-las como essenciais para promover o processo de justiça social. Nessa perspectiva, caberia ao Estado intervir nas relações sociais desiguais, operando na produção de políticas públicas que tenham o objetivo de fomentar o processo de redução da desigualdade social. Conforme aponta Quadros (2002, p. 30):

Uma nota de esperança apoiada no entendimento (ou fé?) de que, muitas vezes, é dos próprios problemas que emergem as soluções. Desta perspectiva, a manutenção dos grandes marcos da estrutura social, mesmo que profundamente afetada pela degenerescência, estaria apontando para a permanência na sociedade brasileira dos agentes fundamentais da transformação social. Nas condições profundamente adversas que nos encontramos, o desafio seria conscientizá-los, unificá-los e mobilizá-los para esta empreitada tão difícil.

De acordo com o excerto acima, compreendemos a necessidade do envolvimento da população, por meio dos atos coletivos, em busca de uma transformação da estrutura social, mas isso só será possível a partir da conscientização do indivíduo sobre as injustiças sociais e a relação de suas ações para com as modificações de tal situação. Os problemas de injustiça social estão postos na sociedade brasileira e, de acordo com Quadros (2002), caberia aos movimentos sociais e ao Estado, por meio das políticas públicas, promover o reconhecimento individual, a identificação dos grupos, e assim superar o quadro de desigualdades. Para tais transformações, é essencial, conforme relatou Ivo (2012), constituir elementos que possibilitem a redistribuição do poder intelectual e econômico.

Entretanto, mesmo considerando a relevância das políticas públicas, elas não devem ser apresentadas como benesses estatais, mas como um direito das pessoas. O mercado não promove a distribuição econômica de maneira igualitária, dessa forma, o Estado é responsável, por meio das políticas públicas, pela inclusão

social, pela redistribuição de renda e pela redução das desigualdades sociais. Considerando a alta concentração de renda e poder que temos no corpo social, no que trata a igualdade entre os indivíduos, o reconhecimento individual e a identidade coletiva devem ser garantidos pelo Estado, com a participação da sociedade, por meio de garantias institucionalizadas amparadas por Lei, por exemplo.

Tendo em vista as desigualdades econômicas presentes na sociedade brasileira e as lutas promovidas pelos movimentos sociais, devemos mencionar que apenas a redistribuição de renda não resolveria todos os problemas encontrados no corpo social, pois existem outras irregularidades que precisam ser debatidas e superadas para a construção de uma sociedade mais justa, como, por exemplo, as diferenças de gênero, geração, raça/etnia, entre outras. Com isso, as questões relacionadas ao reconhecimento e à identidade passaram a ocupar lugares de destaque dentro dos movimentos coletivos que buscam por justiça social. Assim, para Moraes (2006), as lutas sociais atuais podem ser compreendidas como uma maneira de transformação da estrutura social, bem como podem ser entendidas como uma ferramenta relevante de emancipação da sociedade civil.

Nesse sentido, podemos entender a identidade como um processo dialético que interconecta o indivíduo e a sociedade. O sujeito cria e reformula identidades ao longo de sua trajetória, considerando o mundo onde está inserido e as relações de poder nas quais está entremeadado – por exemplo, as mulheres que dentro dessa categoria podem ter variantes: mulher, negra, deficiente, homossexual. Conforme analisou Maria da Glória Gohn (2010), os movimentos realizados pelos indígenas, negros, idosos e jovens são movimentos culturais na busca de identificação, ou seja, os participantes procuram fortalecer o reconhecimento de uma identidade considerando fatores biológicos, étnicos/raciais, de gênero, entre outros.

Assim, de acordo com Gohn (2010), identidade é parte integrante da constituição individual e coletiva, e a apropriação distorcida desse elemento pode causar prejuízos à pessoa, de maneira a ocasionar opressão ou redução de oportunidades. A identidade e o reconhecimento são elementos que se colocam na atualidade em complementaridade e, em muitos casos, em oposição a antigas pautas, ou seja, as reivindicações no passado compreendiam apenas a redistribuição; no tempo presente, temos uma pluralidade de pautas além da busca por reconhecimento. De acordo com Fraser (2007, p. 106):

As forças da política progressista dividiram-se em dois campos. De um lado, encontram-se os proponentes da “redistribuição”. Apoiando-se em antigas tradições de organizações igualitárias, trabalhistas e socialistas, atores políticos alinhados a essa orientação buscam uma alocação mais justa de recursos e bens. No outro lado, estão os proponentes do “reconhecimento”. Apoiando-se em novas visões de uma sociedade “amigável às diferenças”, eles procuram um mundo em que a assimilação às normas da maioria ou da cultura dominante não é mais o preço do respeito igualitário.

As discussões teóricas sobre identidade foram intensificadas na década de 1980, apresentando abordagens sobre o multiculturalismo. As ciências sociais e políticas se aproximavam de reflexões sobre diferença, cultura, tradição, igualdade, entre outros. Para a socióloga Inês Pereira (2002), os indivíduos sempre estarão vinculados a diferentes categorias, pontuações serão realizadas para ponderar a individualidade da pessoa, por exemplo, sexo, religião, profissão, entre outras, e, dessa maneira, a identidade do ser humano é multicomposta. Com isso, os estudos iniciais sobre o tema identidade a compreendiam “[...] como produto da socialização, isto é, o indivíduo envolve-se em diferentes esferas” (ZANATTA, 2011, p. 42).

Sardenberg (2015, p. 78) apresentou três campos fundamentais para estruturar a vida de uma pessoa, logo fazem parte do processo de reconhecer sua identidade as questões de “gênero, raça e classe”, que são os principais elementos da constituição identitária. É a partir do preestabelecimento dessas “divisões” que o indivíduo terá ou não suas oportunidades socioeconômicas ou, então, poderá ser submetido a opressões, pois as desigualdades são alargadas em determinados grupos e o “[...] nível de vulnerabilidade que elas poderão atribuir dependerá da presença, ou não, de matrizes macroestruturais de opressão, a saber, sexismo, racismo, capitalismo” (SARDENBERG, 2015, p. 78).

A autora trabalha com dois conceitos importantes, “interseccionalidade” e “posicionalidade”, que apesar de estarem, em seus estudos, direcionados às teorias de gênero, são relevantes para entender os processos teóricos relacionados à identidade. Entende-se por interseccionalidade a maneira como as categorias identitárias (gênero, raça e classe) se integram. A posicionalidade “[...] indica o resultado dessa interação em termos de privilégios, desvantagens e funções, mas num nível prático, ou do cotidiano” (SARDENBERG, 2015, p. 82). A autora ainda completa afirmando que a posicionalidade é formada pelas múltiplas identidades individuais e que essas, por sua vez, são essencialmente interseccionadas.

Mas as nossas identidades não são fixas: elas mudam no tempo e espaço, portanto, nossa posicionalidade também muda de acordo. Dado que a posicionalidade não é uma categoria fixa, ela depende do contexto; logo, é sempre historicamente determinada, variando também a depender da fase de vida da pessoa. (SARDENBERG, 2015, p. 83).

Considerando que as categorias identitárias (raça, gênero e classe) são fundamentais para a construção do processo de diferenciação social, dos sistemas de subordinação, da simultaneidade da opressão, ainda assim essas estruturas também definem o acesso às oportunidades e aos direitos dos indivíduos. Nesse sentido, Cecilia Sardenberg (2015, p. 52) afirma:

Nas sociedades contemporâneas, capitalismo, sexismo, racismo, etarismo, e lesbo/homofobia, dentre outras matrizes de opressão, não agem independentemente. Estão imbricadas ou em “simbiose”, constituindo-se como matrizes de opressão que se entrelaçam e se reforçam, forjando sistemas de estratificação e opressão interseccionados. Da mesma forma, gênero, raça e classe e demais marcadores de diferença e elementos constitutivos das relações sociais não atuam separadamente. Esses elementos se intersectam e recortam uns aos outros, modificando, mutuamente, uns aos outros. Isso implica dizer que as respectivas categorias de gênero, raça, classe e outras categorias sociais similares não são categorias autônomas. Daí porque precisamos pensar em instrumentos conceituais que nos permitam identificar e analisar como estruturas de privilégio e opressão se inter cruzam em diferentes níveis e se manifestam na vida cotidiana das mulheres e na construção de suas identidades.

Portanto, é relevante analisar como as categorias identitárias se impõem na vida dos indivíduos, mesmo que se manifestem de forma opressiva. É importante mencionar que é por meio do reconhecimento de identidades que direitos podem ser conquistados (por intermédio das políticas públicas) e que com isso é possível o desenvolvimento emancipatório e a libertação de grupos em situação de vulnerabilidade e opressão.

De maneira geral, nos anos de 1990, as concepções teóricas em torno da temática identidade não evidenciaram apenas as abordagens sobre multiculturalismo, visto que as discussões científicas sobre o tema reconhecimento foram alargadas, pois a busca teórica era por uma nova maneira de tratar as questões sobre a justiça social. Para Rosenfield e Saavedra (2013, p. 37), “[...] o reconhecimento é o elo entre as duas dimensões incontornáveis da vida em sociedade: a autorrealização pessoal e as relações intersubjetivas, de um lado; a rede de suporte social e de sociabilidade capaz de servir de substrato para a autonomia e a liberdade, de outro”. Assim, compreendemos que a ação de

reconhecer está relacionada com duas perspectivas que se relacionam dialeticamente.

Na América Latina, a partir dos anos 2000, os estudos relacionados ao campo teórico do reconhecimento são intensificados e associados aos conflitos sociais, momento no qual localizamos o processo de reorganização da educação do campo, objeto desta tese. Isso se deu pela necessidade de compreender os novos movimentos sociais que tinham como desígnios a conquista da identidade humana, entre outros objetivos (Fuhrmann, 2013). Como forma de complementar a análise da autora, podemos mencionar que os estudos sobre a teoria do reconhecimento também têm como finalidade apresentar as injustiças sociais colocadas na sociedade e promover contextos para superá-las, como, por exemplo, as ações coletivas na busca por inclusão de alunos negros nas Universidades, que após reivindicações lhes garantiu o direito de cotas nesses espaços.

Assim, tanto no caso brasileiro quanto no internacional, os movimentos sociais se organizaram em torno da dignidade, da redução das desigualdades sociais, culturais e políticas, fortalecendo mobilizações por “reconhecimento” que foram ampliadas e fortalecidas. Butler (2003) destaca que cada movimento cria uma identidade a qual busca representar um sujeito. Ainda de acordo com a autora, o reconhecimento materializar-se-á por meio da representação do indivíduo, que poderá acontecer por meio dos movimentos sociais, das políticas públicas, entre outras maneiras.

Dessa forma, para que grupos excluídos consigam reduzir as disparidades socioeconômicas, é necessário superar outras maneiras de dominação e opressão de origem simbólica, como, por exemplo: as diferenças de gênero, étnicas, raciais, culturais, etc. Com isso, podemos destacar que a teoria do reconhecimento vai ao encontro de tais necessidades da sociedade, pois é capaz de criar condições para a inclusão social do indivíduo. Femenias (2000) relata que a liberdade é o que torna o sujeito emancipado, mas se ela é limitada, logo a construção do indivíduo fica em parte construída e em parte restringida, pois depende de um conjunto de determinações. Apesar disso, reconhecer a existência de uma pessoa é parte relevante do seu processo de construção, de inclusão social e de redução das diferentes opressões ao qual está submetida.

Ao analisarmos as composições teóricas sobre o tema identidade, vimos que dois conceitos são relevantes para compreendermos os modos de injustiças

sociais. São eles: redistribuição e reconhecimento. Para Fraser (2006), a ação redistributiva está relacionada e pode ser a solução para as injustiças econômicas, ou seja, trata-se da reestruturação político-econômica. Já o processo de reconhecer está interligado às injustiças simbólicas, e o recurso para resolver tal dilema está relacionado à necessidade de mudanças estruturais na cultura.

Os movimentos sociais e as ações coletivas que buscam alcançar a redistribuição atuam objetivando abolir os arranjos econômicos que demarcam posições e especificidades de um grupo. As lutas por reconhecimento, diversamente, afirmam o valor das disparidades entre classes. Assim, ambas as políticas possuem desígnios contraditórios. Porém mesmo sendo opostas e independentes, é necessário que haja um equilíbrio entre elas, tendo em vista que existem coletividades bivalentes, ou seja, grupos que necessitam de reconhecimento e redistribuição simultaneamente (FRASER, 2006). Posteriormente, questões relacionadas a esses grupos serão retomadas.

Quando tratamos da teoria do reconhecimento, duas correntes se destacam: a primeira, defendida por Taylor (2000), posteriormente reformulada pelos autores Honneth (2003) e Fraser (2002), a qual se ancora na tradição sociológica que apresenta a questão da modernidade como algo inacabado. Os autores mencionados apresentam discussões sobre as relações entre reconhecimento e redistribuição entre grupos, considerando as feições culturais e econômicas da dominação social.

Na contramão, a segunda corrente teórica que abre uma crítica aos clássicos e apresenta uma aproximação não essencialista sobre a questão identidade tem como questão central a compreensão do comportamento da economia política como aparelho de aproximação dos indivíduos na sociedade moderna.

Devemos mencionar que as lutas por reconhecimento são recentes dentro do corpo social moderno, considerando que as abordagens teóricas sobre essa questão também são relativamente atuais. Destacando as discussões de Fraser (2002), essas demandas estão progredindo na sociedade, porém são algo inacabado, ou seja, encontram-se em constante evolução. Nesse caminho, a filósofa Judith Butler (2003) aponta a identidade como uma unidade fixa do sujeito, a qual pode promover exclusão, pois, ao fundar uma identidade, outras formas de

existência são excluídas, portanto, as lutas por reconhecimento são ininterruptas e estão em consecutivo processo de transformação.

Definir e diferenciar identidade e reconhecimento pode ser um processo complexo, pois ambos estão relacionados entre si, complementando suas dimensões explicativas. O “[...] reconhecimento significa que um indivíduo ou um grupo social reivindica o direito a ter sua identidade reconhecida” (AMADEO, 2017, p. 242). Portanto, identificar um sujeito é um caminho para reconhecer um grupo, ou seja, o indivíduo, a partir da representação dos movimentos sociais, busca o reconhecimento do seu grupo, assim como o reconhecimento consolidar-se-á por meio da representação.

Nesse contexto, os conceitos de reconhecimento cultural e identidade social abordados por Fraser (2002) são essenciais para pensar dois aspectos importantes de nossa sociedade, justiça econômica e injustiça cultural. A solução para ambas, de acordo com a autora, seria a modificação na composição da política econômica e a mudança cultural, respectivamente, por meio da redistribuição e do reconhecimento. Para Fraser (2002), tais modificações seriam possíveis por meio das pressões populares, ou seja, de movimentos coletivos, de transformação da estrutura social. Portanto, a organização de movimentos sociais na busca pelo reconhecimento e pela redistribuição seria uma ferramenta indispensável para alcançar a justiça social.

Tratando sobre as questões teóricas em torno da justiça, defendida por Fraser (2006), destacamos que a autora além de apresentar as dimensões de redistribuição e reconhecimento como elementos centrais da justiça social, apresenta uma terceira dimensão chamada por ela de “política”. Em Fraser (2006), o âmbito da justiça é conceituado não genericamente, mas de maneira mais específica, ou seja, uma política constitutiva, voltada às relações com o Estado, bem como a oportunidade que o indivíduo tem durante o processo de decisão para estabelecer as normas de estrutura. “[...] la dimensión política establece igualmente los procedimientos para representar y resolver debates sobre la dimensión económica y la cultural: no solo nos dice quién puede presentar exigencias de redistribución y reconocimiento”⁷ (FRASER, 2006, p. 227).

⁷ A dimensão política também estabelece os procedimentos para representar e resolver debates sobre a dimensão econômica e cultural: não apenas nos diz quem pode apresentar demandas de redistribuição e reconhecimento (FRASER, 2006, p. 227, tradução da autora).

Com isso, a dimensão política está relacionada principalmente com a representação, tendo em vista que tal representatividade está ligada ao sentido de pertencimento social, ou seja, uma das maneiras possíveis de promover as reivindicações por justiça, e que sua ausência acarretaria em injustiça política. Assim, para a autora (2006, p. 228),

[...] basados en un modo de ordenamiento social específicamente político, solo es posible captarlos adecuadamente mediante una teoría que conceptúe la representación, junto con la distribución y el reconocimiento, como las tres dimensiones fundamentales de la justicia.⁸

As discussões propostas por Fraser buscam esclarecer que as injustiças econômicas são decorrentes do sistema econômico capitalista, e mesmo com a transição da sociedade tradicional para modernidade, as injustiças permaneceram modificando apenas os padrões que constituem o status social (MATTOS, 2004).

As políticas de identidade permitem reconhecer a existência e, conseqüentemente, a representação diante do Estado e da sociedade de indivíduos e/ou coletivos, de acordo com sua cultura e costumes, considerando que dentro de um mesmo grupo existem pessoas diferentes, com necessidades distintas de reconhecimento e inclusão. Portanto, a busca pela justiça social deve estar ligada à política de reconhecimento, que deve ser encampada pelo Estado em seus diversos âmbitos, incluindo a educação. Para Fraser (2007, p. 101):

O ponto central [...] é romper com o modelo padrão de reconhecimento, o da "identidade". Nesse modelo, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo. O não reconhecimento consiste na depreciação de tal identidade pela cultura dominante e o conseqüente dano à subjetividade dos membros do grupo. Reparar esse dano significa reivindicar "reconhecimento".

Para autora, a justiça social necessita da interconexão entre a redistribuição e o reconhecimento, ou seja, ambos precisam caminhar juntos. Considerando as contradições de ambas as políticas, conforme apresentado anteriormente, para Fraser (2006), a solução seria manter um equilíbrio, bem como sustentar que a ação de reconhecer e redistribuir se estabeleça ao mesmo tempo. É

⁸ Baseados em um modo especificamente político de ordenação social, eles só podem ser adequadamente capturados por uma teoria que conceitua a representação, juntamente com a distribuição e o reconhecimento, como as três dimensões fundamentais da justiça (FRASER, 2006, p. 228, tradução da autora).

ênfatizar as políticas transformativas, ou seja, princípios voltados a superar as injustiças por meio da remodelação da estrutura cultural, política e econômica subjacente.

Anteriormente, em uma discussão sobre desenvolvimento, Perroux (1967) relatou que a estabilidade da economia está amarrada ao equilíbrio social, ou seja, a acumulação econômica afetará o âmbito social, acarretando em desigualdades. Nessa mesma perspectiva, Cano (1985) afirma que para a melhoria dos padrões de vida da sociedade brasileira é necessária a perda do domínio político-parlamentar e das forças conservadoras, o que conseqüentemente acarretaria em uma redistribuição de renda e poder. Conforme Fraser (2006), a redistribuição econômica e política é elemento central na conquista de reconhecimento para os indivíduos em situação de opressão, pois a redistribuição é ferramenta imprescindível no combate das desigualdades. Portanto, o desenvolvimento socioeconômico de um país está relacionado com as políticas de reconhecimento e redistribuição, já que ambas devem caminhar juntas para alcançar a justiça social. Nesse contexto, a educação ganha lugar de destaque, pois se torna um elemento balizador e regulador dos indivíduos, já que possui a capacidade de agir de forma potente na propagação do reconhecimento.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Ao abordar o tema da educação, procuramos apresentá-lo como um elemento importante de enfrentamento à exclusão social, bem como fonte relevante de emancipação do cidadão e um princípio concreto capaz de combater as injustiças sociais e desigualdades entre diferentes grupos. Um exemplo dessa capacidade é a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de vagas para ingresso de pessoas negras nas universidades federais, uma política que permite, por meio do ensino superior, a ascensão de uma classe historicamente excluída dos processos educacionais (BRASIL, 2012). Apesar de tratarmos a educação como um mecanismo capaz de superar tais situações, não devemos idealizá-la como única possibilidade de pôr fim às desigualdades. Existem outros fatores relevantes para atingirmos o equilíbrio social; podemos citar como exemplo o crescimento econômico e as políticas públicas garantidas pelo Estado.

Contudo, não podemos negar a força produzida pela educação para interpretar as incoerências do mundo humano, contradições essas que bloqueiam o pleno desenvolvimento das pessoas que formam uma comunidade (FREIRE, 1987). Dessa forma, o conhecimento pode ser considerado um elemento importante para o progresso social e para a emancipação de grupos historicamente marginalizados pelo cenário brasileiro.

Paulo Freire (1987) defendeu que a emancipação do cidadão é fundamental para o desenvolvimento social e que essa emancipação pode ser conquistada por meio de uma educação inclusiva, ou seja, um ensino que seja de fato para “todos” os diferentes grupos que compõem a sociedade. Para isso, entendemos que seja o Estado o mais importante intermediador de uma educação inclusiva, a qual por meio de políticas públicas promove a horizontalização de oportunidades, conforme afirmou Amartya Sen (2000).

Quando tratamos sobre do termo liberdade, é relevante ressaltar que ela está colocada em dois elementos: dimensão ética e dimensão estética. Dentro do campo ético, encontram-se as liberdades individuais, por exemplo: direito de ir e vir, direito de trabalhar, direito de pensar. Essas são questões dadas às pessoas, estão ao alcance de todos, porém quando tratamos das questões estéticas há certa modificação. Elas estão relacionadas com os elementos da autorrealização, da auto-estima e de escolhas individuais, então dependem do seu entorno social (MIYARES, 2018). Assim, as oportunidades precisam ser alargadas a todas as classes sociais, e as políticas públicas devem ser garantidoras de direitos. Sem dimensão estética não há haverá liberdade e, conseqüentemente, não haverá democracia. Assim, considerando que para Sen (2000) a liberdade humana é uma ferramenta de desenvolvimento, podemos afirmar, então, que sem garantir a existência da dimensão estética, também não teremos desenvolvimento.

Com isso, as práticas ditas libertadoras acontecem quando o indivíduo se emancipar, quando o sujeito for condutor absoluto do seu próprio destino (FREIRE, 1987). Concordamos com Paulo Freire (1987) quando afirma que os indivíduos não se emancipam sozinhos, pois isso apenas acontecerá por meio do alargamento de oportunidades, das garantias propostas pelas políticas públicas, enfim, pela intervenção do Estado. E será por meio da política que situações de injustiça social, exclusão e dependência poderão ser superadas. Nesse sentido, Amartya Sen (2000)

trata a liberdade dos indivíduos como um processo imprescindível de desenvolvimento social e também econômico.

No Brasil, durante muito tempo, tivemos e ainda temos uma educação marcada por traços excludentes, com um único modelo de ensino que atendia/atende a todos os seus alunos, sem considerar suas especificidades e/ou necessidades. Esse é um modelo padrão, entendido como norma, porém no interior do sistema educacional existem movimentos de fomento à educação inclusiva. Por meio de Leis, decretos, portarias, planos, entre outros documentos oficiais, reconhecem os ditos “diferentes”, ou seja, uma forma de ensino protótipo que abre espaço para que as pessoas consideradas não “tradicionais” se enquadrem dentro do molde educacional habitual.

Temos no País um exemplo desse modelo de escola, as instituições do campo. Elas se colocam nos moldes da comunidade que as frequenta. A educação do campo busca considerar a identidade cultural dos sujeitos por ela atendidos. Esse modelo de ensino nasceu da luta do campesinato, por meio de movimentos sociais. Uma política pública que surge debaixo para cima, ou seja, só foi instituída devido às reivindicações da sociedade civil para a construção de uma educação específica que atendesse às necessidades do povo do campo.

A educação do campo é instituída por meio de alguns anos de luta dos movimentos sociais, especialmente pelas reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que iniciam as suas atividades após a implantação e o funcionamento da educação rural, conforme destacado no capítulo seguinte. A educação do campo é constituída a partir do respeito às bases identitárias dos sujeitos por ela atendidos, ou seja, ela se desenvolve por meio do reconhecimento do povo do campo, garantindo a esse grupo o reconhecimento de suas especificidades, conforme interpretações apontadas por Fraser (2002).

Deve-se considerar que na humanidade sempre existiu pluralidade cultural, porém o tema que trata sobre a educação na diversidade é relativamente atual, tendo em vista que o comprometimento do Brasil com a universalização do ensino aconteceu, principalmente, em 1990 com a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (KASSAR, 2016). A educação pode ser uma ferramenta relevante no processo de reconhecimento das diferentes identidades e, conforme declarou Fraser (2002), reconhecer é o caminho para alcançarmos a justiça social,

que será possível por meio dos remédios transformativos e das lutas dos movimentos sociais.

A educação familiar, escolar e também as orientações religiosas eram baseadas, principalmente, em preceitos bíblicos e seus mandamentos. Nesse momento, os preconceitos aos ditos “diferentes” eram justificáveis e a caridade a esses indivíduos uma forma de “amenizar” o processo discriminatório, portanto, a exclusão foi algo naturalizado. Porém isso se tornou um problema na contemporaneidade, pois a justiça social passou a ser um mecanismo indispensável para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, logo, o reconhecimento e a redistribuição passaram a ser medidas que balizam nações consideradas inclusivas e desenvolvidas (FRASER, 2006).

De uma educação tradicional, que naturaliza a exclusão, caminhamos em direção a uma educação para a diversidade, que enfatiza o respeito entre todos. Sabemos que o discurso de que todos são iguais é relativamente atual, pois a questão de igualdade tem origens no próprio cristianismo, no qual o discurso imperante se baseou na ideia de que “todos somos iguais perante a Deus”. Essa interpretação solidificou as bases teóricas do humanismo e iluminismo, cujos discursos defendiam a ideia de sujeito autônomo e independência do Estado como ideal de mundo. De acordo com Ambrosini (2012, p. 379), “[...] o Estado está emancipado politicamente, mas o indivíduo é determinado, sendo os direitos humanos fundamentais (liberdade, igualdade e propriedade), nada mais do que garantias para o individualismo e jamais para a emancipação humana”.

A partir de diferentes posicionamentos teóricos, apontados anteriormente, percebemos um alargamento nas discussões sobre igualdade humana, além de avanços no campo jurídico sobre o tema. Porém ainda convivemos com densas desigualdades nos espaços econômicos, sociais e culturais. Para a pedagoga Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2016, p. 1227), “[...] a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais”. Com isso, compreendemos o papel relevante desse espaço no processo de inclusão. Ainda de acordo com a autora (2016, p.1227),

[...] nessa totalidade, encontra-se a diversidade e, para atendê-la, o país tem proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do

campo, educação quilombola, escola indígena e os direcionados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

Discutir sobre diversidade é ampliar as possibilidades de repensar a maneira como foram construídas as questões sociais, culturais e políticas da sociedade. Dessa forma, as abordagens relacionadas à igualdade devem ser problematizadas, uma vez que o direito à diferença deve ser respeitado para alcançarmos a justiça social (LIMA, 2016). O pedagogo Paulo Gomes Lima (2016, p. 32) complementa essa discussão apontando que a diversidade, quando tema e elemento das políticas públicas de educação, não deve ser tratada apenas como “[...] sinônimo do diverso, considerando os segmentos ou coletivos humanos ou ainda na conclusão de que o reconhecimento em si do multicultural resolve e harmoniza os conflitos situados historicamente”.

À vista disso, para que seja possível combater as injustiças sociais, é relevante que sejam contestadas as formas de igualdade, bem como o direito à diferença, que é aceito e instalado dentro do corpo social (LIMA, 2016). Vivemos em uma sociedade que divide a população de acordo com a sua capacidade de adquirir bens e riquezas, os quais, por sua vez, garantem a manutenção do *status quo*. Diante dessa realidade, os mais pobres, pessoas racializadas, com identidades sexuais consideradas desviantes, são colocadas à margem de processos inclusivos, permanecendo em subempregos, desprovidos de recursos econômicos e colocados em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, as políticas públicas afirmativas, que propõem uma educação inclusiva, sustentam o enfrentamento da exclusão no campo educacional a pessoas historicamente marginalizadas. A implantação de tais políticas, no País, é garantida por leis – federais, estaduais e municipais –, que nascem com a intencionalidade de integrar estudantes que durante muito tempo foram entendidos como sujeitos fora da norma. Desse modo, há uma tensão colocada no campo da inclusão, e agora, na esfera da inclusão educacional.

[...] a diversidade nas políticas educacionais aparece com forte necessidade de se enfatizar o respeito às diversidades culturais, às diferenças e singularidades dos grupos sociais, aos processos de inclusão social à educação de parte da população historicamente marginalizada por sua condição social, cor, raça, etnia, além de outros, as políticas de ações afirmativas, se caracterizam como exemplo. Entretanto, sabe-se que isso não significa que os movimentos que primam pela totalidade do atendimento aos direitos demandados, sejam atendidos. (LIMA, 2016, p. 32).

[...] há uma complexa relação de poder permeada por grupos de pressão que maior ou menor medida inferem sobre a contenção e custos sociais, garantindo-se recorte delimitado dos benefícios sociais. Assim, embora algumas conquistas possam ser listadas, as tensões por sua ampliação permanecem recorrentes. (LIMA, 2016, p. 32).

Dessa forma, as políticas públicas que têm como objetivo incluir por meio da educação e desenvolver maneiras para que os processos de ensino-aprendizagem respeitem a diversidade, para Kassar (2016), a questão pedagógica nas escolas não contempla as reais necessidades dos alunos da diversidade:

[...] a diversidade está na escola, mas sua presença não implica, necessariamente, sua percepção ou sua consideração, pois os alunos da “diversidade”, e especialmente aqueles que apresentam deficiências, nem sempre são vistos como alunos. Essa situação não é óbvia, pois os limites e as restrições não estão sempre claros, como já foram em outros momentos de nossa história. (KASSAR, 2016, p. 1235).

Internamente, na escola, a restrição também ocorre por menosprezo às capacidades dos alunos, em especial daqueles que, durante muito tempo, foram desacreditados pela própria literatura acadêmica. (KASSAR, 2016, p. 1235).

Com isso, podemos perceber que o jogo da desigualdade é duro com os empobrecidos: a competição está aberta a todos, as classificações se dão por mérito, e se o indivíduo falha na busca pelo sucesso, seu fracasso é visto como resultado de sua apatia. Mesmo que submetidos à invisibilidade, esses grupos não deixam de fazer parte da sociedade e continuam existindo e convivendo com as injustiças sociais que ficam camufladas a nossos olhos. Também é relevante mencionar que o capitalismo e o mundo do trabalho precarizado impulsionam o aumento da competição e do individualismo. Como consequência, temos também o aumento dos conflitos sociais, ou seja, as pessoas em situação de vulnerabilidade e opressão são classificadas, de maneira recorrente, como as “culpadas” dessa condição.

Tratando das políticas públicas propostas pelo Estado brasileiro para uma educação inclusiva, dois momentos são marcantes: a Constituição Federal de 1988, que aborda a integração de alunos deficientes no ensino regular; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que discorre sobre a educação especial. Anteriormente, a perspectiva de governo em relação ao tema colocava a educação como um direito de todos, porém concentravam suas ideias na

individualização, ou seja, cada pessoa era responsável por superar sua própria dificuldade.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ocorreu durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no período de sua gestão, entre os anos de 1995 e 2002, cujas políticas públicas educacionais eram focalizadas nos objetivos centrais de reduzir o preconceito, a discriminação e o racismo. Por se tratar de políticas focais, acabou por não atender às demandas dos movimentos sociais, que permeavam também por necessidades mais complexas (LIMA, 2016). Com isso, as exigências por uma educação inclusiva, bem como por um ensino que atendesse à diversidade continuou no País por meio dos movimentos coletivos. Para Lima (2016, p. 33): “[...] não se tratava de uma pauta simplesmente de iniciativa governamental, tratava-se de recorrências silenciadas e marginalizadas que eclodiam de forma mobilizada em distintos canais e setores sociais e que exigiam contrapartida”.

Dessa forma, para estabelecer a diversidade na agenda das políticas públicas de educação no País era necessário atender às demandas sociais. Estava em pauta o empoderamento como forma de desenvolver a educação para a diversidade, conseqüentemente, esse sistema educacional se tornava ferramenta para a conquista de direitos, pois colocava em discussão as demandas por universalização, democratização e humanização (LIMA, 2016). O reconhecimento do direito à igualdade e a defesa da diferença são pontos necessários, mas solicitam medidas que possam ampliá-los e serem difundidas como expressões do direito, fundamentadas na gestão democrática (LIMA, 2016).

Dessa forma, foi construída a trajetória da educação para a diversidade no Brasil, sustentada por discussões sobre direito, empoderamento, igualdade, inclusão e democratização. Ainda durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, podemos destacar algumas Leis, normas, resoluções e documentos oficiais que foram relevantes no processo de desenvolvimento das políticas públicas educacionais estabelecidas para promover a inclusão social por meio da educação, bem como abarcar a diversidade no sistema educacional, conforme tabela 1:

Tabela 1 - Documentos oficiais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso

Ano	Indicador	Descritores
1996	Lei de Diretrizes e Bases da	Artigos de atendimento amplo às demandas de

	Educação 9.394/1996.	Nacional	educação no Brasil, alterados nos governos posteriores por contemplar sem profundidade algumas especificidades (Educação indígena, Educação de Jovens e Adultos, Relações Étnico-raciais, dentre outros).
1996	Criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.		Criação de medidas especiais e temporárias para eliminação de desigualdades históricas (raciais, étnicos, religiosos, de gênero, dentre outros).
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (Séries Iniciais do Ensino Fundamental).		Pluralidade cultural, orientação sexual. Mais aproximado a um planejamento pedagógico para e não com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por “motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (BRASIL, 1996, p.10).
1998	Parecer CEB nº 04/98.		Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: meta: o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (Séries Finais do Ensino Fundamental).		Temas transversais (Pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, meio ambiente): formação para a cidadania em 4 eixos: Dignidade da pessoa humana; Igualdade de direitos; Participação e Corresponsabilidade pela vida social.
1998	Resolução CEB nº 3, de 26 de junho.		Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Art. 3º, Inciso II: a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).		“[...] a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares”.
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.		Plano Nacional de Educação (2001-2010) – Ênfase na “... construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.”

Fonte: LIMA (2016, p. 33).

Além dos documentos tratados acima, no ano de 2001, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que registra alguns termos importantes para o desenvolvimento do ensino inclusivo, por exemplo, inclusão e exclusão social e educacional. Para a pedagoga Adriana Laplane (2006, p. 705), o documento em discussão marca o surgimento de uma nova perspectiva sobre o ensino especial, pois apresenta alguns princípios, antes ignorados, como, “[...] o direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da

cidadania [...]”, além de enfatizar a inclusão não apenas como um mero mecanismo, mas a partir de uma “[...] revisão de concepções e paradigmas”.

A partir de 2003, durante o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as demandas por uma educação inclusiva e um sistema educacional que promovesse o respeito à identidade e à diversidade permaneceram. É relevante ressaltar que a proposta do então Presidente eleito era atender às necessidades da sociedade, reivindicadas por meio dos movimentos sociais. Nesse sentido, o Governo constituiu, então, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (LIMA, 2016).

Já existia um caminho percorrido até então para a conquista de uma educação inclusiva, porém com algumas dificuldades.

A “meta mínima” não está mais explicitamente exposta nas diretrizes educacionais direcionadas à população-alvo da educação especial. Todos os alunos estão sob a perspectiva da educação inclusiva. No entanto, as condições restritivas estão presentes desde as diretrizes educacionais brasileiras à materialização da escolarização sob o enfoque do que se tem chamado de eficiência. Esse aspecto não é uma “questão menor” de nossa política educacional, pois o que é considerado “mínimo” logo passa a ser considerado “suficiente”, e dados e reflexões trazidos nas pesquisas acadêmicas brasileiras têm mostrado que o “mínimo”, mesmo quando já alcançado e garantido em várias regiões do Brasil, não chega nem perto de ser o “suficiente” (KASSAR, 2016, p. 1236).

Considerando as insuficiências da educação inclusiva, chamadas pela pedagoga Acacia Zeneida Kuenzer (2008) de “inclusão excludente”, explica Kuenzer que se trata de um ensino incapaz de garantir o conhecimento necessário para promover a autonomia intelectual. As políticas governamentais continuaram e, para Kassar (2016, p. 1227), a expansão do ensino fundamental foi um importante mecanismo na promoção da educação inclusiva no País, pois,

Dentro do movimento de universalização do ensino fundamental, pode-se identificar a implantação de uma política denominada de “Educação Inclusiva” que, mais explicitamente a partir de 2003, dissemina a ideia de que a escola regular/ comum é o lócus de todas as crianças.

Em 2004, o Governo Federal, a fim de promover um sistema educacional voltado à diversidade, instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, considerando-a parte estrutural do Ministério da Educação. De acordo com Lima (2016, p. 34), em conjunto com a Secretaria de Educação Básica e a

Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior, o objetivo foi “[...] articular, criar e ampliar políticas de acesso à educação para todos, a partir das demandas centradas na diversidade e especificidades, a saber: gênero, idade, raça e etnia, etc.”.

É importante destacar que em 2007 foi constituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que ajudou a compor um sistema educacional inclusivo (KASSAR, 2016). No mesmo ano, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, as questões relacionadas à inclusão, à igualdade, à diversidade e ao direito à diferença passaram a integrar oficialmente o sistema educacional no País (LIMA, 2016). Outro momento importante de desenvolvimento da educação inclusiva no País ocorreu em 2009, quando o Brasil

[...] adota a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada no pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que afirma a proibição de qualquer discriminação às pessoas com deficiência, inclusive na educação, de modo que a proposta de “educação inclusiva” está em plena implantação (KASSAR, 2016, p. 1229).

No Brasil, tivemos diferentes programas e documentos oficiais que impulsionaram a construção de uma escola inclusiva, um exemplo são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. O MEC também já elaborou algumas cartilhas e promoveu cursos para capacitar professores e gestores públicos a atuarem respeitando a inclusão dentro do ensino regular, conforme previsto no Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, implantado no País a partir de 2003. Abaixo elencamos algumas ações governamentais que foram fundamentais no processo de construção da educação inclusiva brasileira, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Programas/Projetos/Ações do Ministério da Educação que trabalham com a diversidade

Responsável Institucional*	Programa/ação	Início	Atividade
SEB	Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático	1998-**	Observação da possível veiculação de estereótipos étnico-raciais e de gênero nos critérios de avaliação dos livros didáticos.
Sesu	Programa de Financiamento Estudantil Lei n. 10.260/01	1999-	Foram incluídos como critérios para o financiamento, em 2004, além da renda, a cor/raça e a escola frequentada.
Secad	Programa Diversidade na Universidade Lei n. 10.558/02	2002 (set.)-	Projeto de Financiamento de Cursos pré-vestibulares para o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino

			superior (2003 até o momento). Em 2004, realizou fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial; em 2006, criou o Projeto de Tutoria para jovens negros no ensino médio e superior e desenvolveu formação de professores da educação básica na Lei n. 10.639/2003.
Seesp	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2003-	Apoio à disseminação da educação inclusiva nos municípios e disponibilização de equipamentos e material pedagógico.
Seesp/Capes	Programa de Apoio à Educação Especial	2003-	Apoio e incentivo à pesquisa, em nível <i>stricto sensu</i> , para profissionais que atuam na educação inclusiva.
Parceria MEC/Seppir	Programa Brasil Quilombola	2003-	Ações de formação de professores para áreas de remanescentes de quilombos, fóruns estaduais, melhoria da rede escolar e a produção de material didático.
Parceria MEC/Sedh	Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003 e 2006	Sistematização de um conjunto de programas/ações de educação em direitos humanos que tem como um de seus princípios o respeito à diversidade.
Sesu	Elaboração do Projeto de Lei n.7.200/06: Reforma da Educação Superior	2004	Propõe a regulamentação do ensino superior brasileiro e define políticas de ações afirmativas para alunos negros, indígenas e de baixa renda.
Parceria MEC/Seppir	Comitê Interministerial de Políticas de Ações Afirmativas	2004/2005	Elaboração e encaminhamento ao Congresso do PL nº. 3.627/04: Destina percentual de vagas nas Ifes para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas.
Sesu	Projeto de extensão universitária para a inclusão	2004-	Abrange programas de extensão universitária com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência, população indígena e quilombola.
Sesu	Monitoramento ações afirmativas nas IES	2004-	Constituição de banco de dados sobre as Ifes e IES públicas que adotam ações afirmativas.
Seesp	Projeto Educar na Diversidade	2004-	Formação de professores do ensino regular para desenvolver práticas de ensino inclusivas.
Secad	Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas	2004	Financiamentos, projetos de educação indígena, material pedagógico e formação professores.
Secad	Programa Diversidade na Universidade	2004-	Sistematização de informações sobre demanda e oferta de ensino médio em terras indígenas
Parceria SEB (MEC)/Sedh	Programa Ética e Cidadania	2004	Criação de fóruns de ética e cidadania em escolas públicas, abordando temas como inclusão social e discriminação.
Sesu	Programa Universidade para Todos Lei n. 11.096/05	2004-	Destinação de bolsas de estudos a alunos de baixa renda, com percentual de vagas para estudantes negros, indígenas e deficientes.
Secad	Projeto Conexões de Saberes	2004-	Estímulo à articulação universidade e comunidades populares, com financiamento bolsas para estudantes. Conta com 32 Ifes.
Parceria MEC/Seppir/Sedh/MS	Programa de Integração de Ações Afirmativas para	2004-	Concessão de 500 bolsas para estudantes universitários pesquisarem temas relacionados à DST/Aids.

	Negros		
Sesu /Seesp	Programa Incluir	2005-	Busca garantir o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais no ensino superior.
Sesu /Secad	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	2005-	Apoio a projetos de IES públicas, juntamente com as comunidades indígenas, para a formação superior de docentes indígenas e a permanência de estudantes na graduação.
Sesu /Secad	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra	2005-	Apoio a projetos dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros para produzir conhecimento sobre a temática étnico-racial e ampliar o acesso dos negros ao ensino superior.
Secad	Programa Educação para a Diversidade e Cidadania	2005-	Apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero.
Secad	Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual	2005-2006	Formação de Professores: Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial em 5 estados.
Sesu	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	2005-	Destinação de bolsas de estudo para estudantes de países em desenvolvimento, especialmente africanos.

* No âmbito do MEC funcionam as seguintes Secretarias envolvidas com políticas de diversidade: Secretaria de Educação Básica – SEB; Secretaria de Educação Superior – Sesu; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad; Secretaria de Educação Especial – Seesp. Em relação às parcerias com outros Ministérios, temos o Ministério da Saúde – MS –, a Secretaria de Estado de Direitos Humanos – Sedh – e a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – Seppir.

** O hífen indica que o programa continuava em funcionamento ao final de 2006.

Fonte: Moehlecke (2009, p. 473).

Além das atividades acima mencionadas, os fóruns de discussões estabelecidos a partir da temática inclusão e diversidade também apresentaram aportes relevantes ao desenvolvimento do sistema educacional, que prevê o respeito à identidade e o reconhecimento do indivíduo. Lima (2016, p. 36) destaca, ainda, a relevância das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 em “nível conceitual e de planejamento político”.

Em 2011, durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff, por meio do Decreto nº 7.480 de 16 de maio, após a dissolução da Secretaria de Educação Especial (SEESP), as questões relacionadas à inclusão no âmbito educacional passaram a ser de competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação, que destacou a necessidade de redução das

desigualdades educacionais e discriminações, bem como a importância do respeito à diversidade. Essas questões são destaques das metas apresentadas no documento. O objetivo do Plano consiste, entre outros, na “[...] redução das desigualdades e valorização da diversidade, por meio da inclusão e centralidade no atendimento às suas especificidades nas políticas públicas de educação” (LIMA, 2016, p. 37).

O processo de desenvolvimento do sistema educacional direcionado a uma educação que promove a inclusão social e organiza suas ações respeitando a diversidade se estabeleceu a partir das reivindicações dos movimentos sociais e não de iniciativas governamentais (MOEHLECKE, 2009, p. 484). Cabe destacar também que as políticas públicas educacionais direcionadas à diversidade ganham espaço durante o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme discutiu a socióloga Sabrina Moehlecke (2009, p. 484):

Considera-se ainda que, apesar das políticas de diversidades alcançarem maior visibilidade no governo Lula e, em particular, no Ministério da Educação, inclusive em termos de novos desenhos institucionais criados, as concepções de diversidade que norteiam suas ações são ainda muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias e demais ministérios, e objeto de intensas disputas internas e externas. O MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. No entanto, diante das diferentes demandas a que procura atender, cabe questionar se essa é uma meta desejável. A ideia de diversidade, até o momento, tem servido como um grande conceito “guarda-chuva” para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão.

Portanto, podemos apontar que ainda existem disparidades nas concepções sobre diversidade, o que pode comprometer a eficácia da construção e das ações das políticas públicas. Apesar disso, percebemos ao longo das discussões que há um processo de desenvolvimento, com algumas conquistas concretizadas, do sistema educacional, o qual direciona suas ações respeitando a diversidade. Para Lima (2016), esse processo se inicia e intensifica-se a partir da Constituição Federal de 1998, principalmente porque garantiu a proteção dos direitos humanos.

Como uma dimensão em direção à equidade, as modalidades da educação no Brasil, se caracterizam por sua especificidade no interior do sistema educacional, isto é, dar conta de atendimento às demandas específicas, garantindo-se que as injustiças sociais (a marginalização, dentre outros),

sejam combatidas com vistas a não inferiorizar pessoas ou grupos sociais e ainda garantir-lhes o direito cidadão à educação. (LIMA, 2016, p. 38).

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta relevante de inclusão social e desenvolvimento humano. As modalidades de educação voltadas à diversidade e que integram o sistema educacional brasileiro são: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial na perspectiva inclusiva, educação de jovens e adultos e educação do campo, sendo esta última objeto de estudo desta tese e que será discutida a partir do próximo capítulo.

Retomando as discussões sobre o tema inclusão, ao abordá-lo no âmbito educacional, é fundamentada a concepção de um sistema que concorda em reconhecer, respeitar e aceitar a diversidade humana, bem como a identidade individual. Com isso, e considerando todas as conquistas já alcançadas por diferentes grupos, por meio dos Direitos humanos, a educação deve garantir o acesso de todos os grupos e classes e, mais, trabalhar de maneira verdadeiramente inclusiva, proporcionando o empoderamento da pessoa e a sua emancipação, defendida por Paulo Freire (2002), por meio do saber.

Para o economista Celso Furtado (2004), o desenvolvimento ocorrerá quando houver uma equiparação entre a área econômica e a área social, apesar disso, sabemos que esses dois campos são independentes, ou seja, podemos conviver com crescimento econômico e desigualdades sociais – essa situação faz parte da história do Brasil. Concordamos com Celso Furtado (2004) e Sen (2000) quando tratam do desenvolvimento como um equilíbrio entre o campo social e econômico e como a redução das privações das liberdades humanas. Isso é desenvolvimento socioeconômico.

Nesse sentido, Marx e Engels (2003) afirmam que o sujeito é o responsável pela emancipação de uma classe social e também pode ser o intermediador para o fim do sofrimento da humanidade. Concordamos com o cientista social no que tange aos atores representantes do Estado, porém considerando a dimensão estética, sabemos que a emancipação do indivíduo, bem como a sua libertação, está relacionada ao seu entorno social, ou seja, às suas oportunidades de escolhas.

Ainda tratando das teses de Marx e Engels (2003), ao criticarem o capitalismo, posicionam-se contrários ao trabalho escravo, à precarização da mão de obra e à exclusão das pessoas do mundo do trabalho. Essas questões estão

diretamente relacionadas à educação voltada para a diversidade, pois o ensino, o conhecimento e o saber são potentes fontes de alforria humana, reduzindo, dessa forma, as inconsistências em todas as áreas da vida: isso é empoderamento, emancipação e, sobretudo, libertação.

Como já mencionado anteriormente, a liberdade humana pode estar relacionada aos campos social, econômico e político, que são fontes interligadas. A privação da liberdade social poderá gerar a supressão da liberdade econômica, por exemplo. Celso Furtado (2004) defendeu o equilíbrio em todos os campos para que seja possível a promoção do desenvolvimento. Com isso, defendemos a educação inclusiva como uma política de desenvolvimento, visto que, conforme Sen (2000, p. 57):

O crescimento econômico pode ajudar não só elevando rendas privadas, mas também possibilitando ao Estado financiar a seguridade social e a intervenção governamental ativa. Portanto, a contribuição do crescimento econômico tem de ser julgada não apenas pelo aumento de rendas privadas, mas também pela expansão de serviços sociais (incluindo em muitos casos, redes de segurança social) que o crescimento econômico pode possibilitar. Analogamente, a criação de oportunidades sociais por meio de serviços como educação pública, serviços de saúde e desenvolvimento de uma imprensa livre e ativa pode contribuir para o desenvolvimento econômico [...]

Conforme o trecho acima, entendemos que o Estado é um dos elementos centrais do alargamento das capacidades humanas, e tal ampliação poderá sustentar as liberdades individuais e coletivas. E como aponta Sen (2000, p. 53), em “Desenvolvimento como Liberdade”, a expansão da libertação humana é uma fonte fundamental de desenvolvimento. Esse alargamento das liberdades é que poderá acontecer por meio dos programas estatais inclusivos.

Portanto, o investimento em políticas públicas sociais é uma forma relevante de desenvolvimento. Sobre liberdades, o autor Sen (2000, p. 71) assim descreveu:

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas têm de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação do seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento. O Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda. A perspectiva de que a liberdade é central em relação aos fins e aos meios do desenvolvimento merece toda a nossa atenção.

Destarte, consideramos que a educação para a diversidade é uma proposta e uma política pública relevantes para a inclusão social, a emancipação do indivíduo, a libertação do sujeito e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do País.

Com isso, expandir o direito à educação inclusiva em todos os seus níveis escolares é alargar oportunidades aos sujeitos e, mais do que isso, é iniciar o processo de mudanças sociais dentro da sociedade brasileira. Gentili (2013, p. 22) nos instrui que

A construção de uma política educacional democrática deve se sustentar não só numa ampliação das oportunidades educacionais dos mais pobres, senão também na promoção e na garantia de espaços democráticos de deliberação dos rumos e horizontes que a sociedade deseja percorrer e alcançar na promoção do direito à educação como um direito humano fundamental. Neste sentido, ter direito à educação significa também ter direito a participar de espaços públicos onde se define a agenda dos grandes assuntos e desafios educacionais de uma sociedade.

Concordamos com o autor quando aponta que as políticas públicas educacionais inclusivas devem ser consistentes; como mencionado anteriormente, devem ser percebidas como um direito, pois será por meio de tais políticas que teremos a ampliação da democracia, conforme relatou o autor. E completamos relatando que ter direito à educação é ter direito a melhores condições de vida, sobretudo, é ter direito de existir e ter voz dentro de uma sociedade marcada por injustiças sociais.

3 EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Constitucionalmente e inicialmente, no Brasil, a educação voltada aos indivíduos que trabalhavam e residiam no campo foi instituída como educação rural. Posteriormente, durante a década de 1980, os movimentos sociais camponeses ganharam maior espaço e passaram a lutar por um ensino que respeitasse as pessoas do meio rural em suas distintas conformações identitárias, garantindo, assim, a instauração da educação do campo. Conforme aponta Santos (2017, p. 211), “Na atual conjuntura, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos”.

No entanto, mesmo com a instituição da educação do campo na política nacional de educação, ela ainda persiste com características de educação rural em diferentes espaços e sistemas de ensino. Conforme especialistas da área, o Brasil precisa acabar com essa dualidade, superando a educação rural e instituindo efetivamente uma educação do campo.

A Educação do Campo não é a continuidade da Educação Rural e apesar de todas as “iniciativas” para a manutenção de escolas nas zonas rurais, em um olhar de conotação histórica, muitos sujeitos residentes em zonas rurais, afastam-se da educação ali sistematizada [...] (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 3).

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais [...] (SANTOS, 2017, p. 212).

Ainda que estabelecidas as críticas, compreendemos que a educação rural continua como uma política pública bastante presente e, conforme aponta Santos (2017, p. 213), “[...] permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação [...]”, enfim, do capitalismo. Assim, a educação rural se torna “[...] agente da exclusão social e educacional, contribuindo para a negação dos direitos, histórias, sonhos, gestos, religiosidades e identidade dos sujeitos”.

Para a pedagoga e psicóloga Kátia Maria Limeira Santos (2014, p. 10), “[...] a luta pelo reconhecimento social e a realização desse reconhecimento funda-

se na ideia de educação como direito de todos”. Os movimentos sociais estabelecidos para a conquista da educação do campo lutaram pelo reconhecimento do camponês, além do respeito às suas identidades, aos costumes e à cultura.

Concordamos que a

[...] escola pública é um território em disputa política, pedagógica, ideológica. Por isso, essa disputa não vence de uma vez só, pois é a busca de transformar uma instituição histórica que construída nos moldes que se hegemonzou na modernidade [...] (LOMBARDI; SAVIANI, 2011, p. 196).

A partir dessa perspectiva, será apresentado, a seguir, um contexto histórico da educação rural no Brasil e suas permanências, bem como o processo de implantação da educação do campo, aspectos gerais sobre essa modalidade de ensino e a sua relação com os movimentos sociais e com as questões relacionadas à identidade e ao reconhecimento.

3.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES

Para abordar a temática da educação rural no País, precisamos estabelecer um recorrido fato histórico e voltar nos tempos do Brasil Colônia, em 1812, quando, por meio de uma carta, Dom João VI aprovou a implantação da primeira instituição de ensino agrícola do Brasil. Contudo, foi apenas em 1859 que a presente escola foi estabelecida no Instituto Baiano de Agricultura. Seguindo essa lógica, em 1861, foi instaurado o Instituto Pernambucano de Agricultura e, em 1877, criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia. Os objetivos dessas instituições de ensino estavam centrados na estruturação produtiva agrícola, ou seja, na criação de novas técnicas de produção (ALVES *et al.*, 2018). De acordo com a pedagoga e psicóloga Kátia Maria Limeira Santos (2014), a educação rural surge no final do segundo Império com a intenção de suprir as necessidades de produção agrícola.

Ainda neste primeiro momento da história, acreditou-se que a educação rural já era vista como uma necessidade a atender a uma demanda de produção, uma vez que seu foco propunha prioritariamente, o ensino as técnicas para a produção agrícola (ALVES *et al.*, 2018, p. 228).

Além de ser destinada a atender às demandas técnicas da produção agrícola, as escolas rurais foram, de acordo com Santos (2014), estabelecidas

tardiamente e de maneira descontinuada. Isso aconteceu porque, de acordo com a autora, o ensino escolar destinado às pessoas rurais foi constituído para atender às necessidades do processo de industrialização do País, ou seja, para suprir as exigências do sistema capitalista. Nessa perspectiva, aponta-se que a psicóloga Iraíde Marques de Freitas Barreiro (1989) já havia discutido a relação do ensino rural no combate aos pensamentos comunistas, uma vez que, para a classe dominante, uma população “ignorante” está suscetível a pensamentos e a atitudes com tais características.

Também é relevante destacar que sendo o Brasil um país de origem eminentemente agrária, as ações governamentais para o desenvolvimento da economia foram voltadas a esse nicho de mercado e a educação foi uma das ferramentas usadas para seu fomento. Apesar de já existirem escolas agrícolas, as Constituições de 1824 e de 1891 não apresentam em seus textos temas ou normas relacionados à educação rural ou agrária, tampouco, à educação do campo. Torres e Simões (2015) apontam que a educação rural foi constituída formalmente em 1917, com o objetivo de conter a migração rural/urbana. De acordo com Barreiro (2010), o temor da classe dominante em relação à migração rural/urbana aumentou em 1920 e a partir de então a educação rural foi intensificada para tentar combater o processo migratório, já que isso passou a simbolizar marcas de instabilidade social.

O aumento da migração campo/cidade passou a constituir-se em desequilíbrios, por causa do esvaziamento do campo e do consequente “inchaço” urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. Diante disso, a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. A educação rural baseou-se nos pressupostos do *ruralismo pedagógico*, tendência educacional que acredita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo à terra (BARREIRO, 2010, p. 28).

Portanto, assim como destaca Barreiro (2010), para Torres e Simões (2015), a educação rural foi vista como uma ferramenta para solucionar a questão migratória entre rural e urbano no País. Com isso, durante o período do Governo do Presidente Getúlio Vargas, especificamente na Constituição Federal de 1934, a temática agrícola aparecia em seu texto com a proposta de “[...] fixar o homem do campo, cuidar da sua educação rural” (ALVES *et al.*, 2018, p. 230). Para Barreiro (2010), um dos eixos do plano de governo do Presidente Getúlio Vargas consistiu

em capacitar o potencial da agricultura a partir da modernização da produção rural. Para isso, o então Presidente assegurou investimentos em crédito, financiamentos, mecanização e melhoria das técnicas de produção.

Durante o processo de implantação e funcionamento da educação rural no País, surge um movimento conhecido como “ruralismo pedagógico”. Trata-se de ações para manter a população no meio rural, considerando o aumento da migração rural/urbana.

As propostas educativas desse movimento tinham como objetivo fixar o homem à terra, devido ao crescente processo de urbanização no país. O discurso ruralista basicamente fez da fixação do homem à terra a grande meta de realização da escola, a qual se tornaria responsável pela transformação da mentalidade do homem da roça. O “Ruralismo Pedagógico” partia do princípio de que o homem do campo não estava integrado num sistema produtivo moderno. Assim, a tarefa da escola seria suprir no educando essa “falta de cultura”, para que ele pudesse se integrar no processo produtivo no campo (FREITAS, 2007, p. 10).

Durante a década de 1940, o ruralismo pedagógico declina seu nível de relevância, e o ensino nas áreas rurais é discutido em campanhas comunitárias. No ano de 1945, o País firma um acordo com os Estados Unidos com o objetivo de promover o desenvolvimento das comunidades rurais no Brasil. A partir desse acordo, criou-se a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que esteve vinculada ao Ministério da Agricultura.

Para a historiadora Sonia Regina de Mendonça (2010), tratou-se de uma parceria entre uma entidade privada dos Estados Unidos e o Estado brasileiro, representado pelo Ministério da Agricultura. Evidenciou-se nesse acordo a cooperação das entidades com o desenvolvimento do ensino rural brasileiro. Atribuiu-se à CBAR a

[...] implantação de Centros de Treinamento para trabalhadores rurais adultos, a proliferação de Clubes Agrícolas destinados à infância e juventude e a intervenção direta junto à formação de técnicos especializados e lideranças rurais, por intermédio de um programa educativo supostamente capaz de inculcar nos trabalhadores adultos e jovens o “amor a terra e ao trabalho” (MENDONÇA, 2010, p. 142).

Essas parcerias eram oriundas da onda do “país de terceiro mundo” ao qual o Brasil estava inserido e também uma maneira de os Estados Unidos se manterem o poder:

[...] dando aos Estados Unidos uma posição tão inquestionável, econômica e militarmente, que colocaria sob sua tutela todo o capitalismo ocidental. A necessidade de expandir e aprofundar mercados externos para seus produtos, bem como de encontrar novas áreas para investimento de seus excedentes de capitais, era premente. Afinal, o crescimento da economia estadunidense dependia de matérias-primas baratas como suporte à crescente capacidade de suas indústrias [...] (MENDONÇA, 2010, p. 146).

Com o acordo entre os países e o declínio do ruralismo pedagógico, a educação rural passou a ser organizada em forma de campanhas fundadas em técnicas de desenvolvimento das comunidades, ou seja, a participação popular, representada por meio das lideranças comunitárias empenhadas em trabalhos direcionados ao desenvolvimento local. Dessa forma, e em consonância com o momento vivenciado, a educação rural passou a fazer parte das campanhas comunitárias e, nesse momento, com a colaboração dos Estados Unidos.

Posteriormente, tivemos no País uma nova Constituição Federal, instaurada em 1946. O presente documento, no seu Artigo 168, apontou que:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946, n.p.).

Desse modo, o Estado alia-se às empresas para garantir a educação rural no País. A administradora Maria do Carmo Maracajá Alves *et al.* (2018) destacam que a criação e a implantação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola foram estabelecidas a partir do Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, o qual propunha o ensino técnico, destacando modalidades de cursos diferentes para homens e mulheres, além de salas separadas. Assim, as políticas de governo tinham como objetivo central a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, dessa forma, as ações governamentais foram de cunho capitalista, ignorando interesses sociais. Além disso, a educação rural também se propunha a diminuir a evasão de seus alunos e de suas alunas, então procurava adaptar-se às necessidades do meio rural, mas “[...] o principal objetivo dessas escolas era assemelhar ao máximo a população brasileira culturalmente e diminuir o índice de analfabetismo” (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 5).

Além de estabelecer um ensino que atendesse aos interesses capitalistas, de acordo com o historiador e pedagogo Ramofly Bicalho Santos (2017, p. 211),

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos.

Ademais, “[...] a perspectiva de educação e de desenvolvimento evidenciava o campo como um espaço atrasado [...]”, estigmatizando e dificultando o processo de identificação (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 5). Com isso, compreendemos que se tratava de uma educação excludente, a qual não respeitava as diferentes identidades existentes, tampouco promovia o processo de reconhecimento dos indivíduos.

Completando as discussões, destacamos que o processo de reconhecimento por meio do ensino “[...] significa superar a subordinação, fazendo do sujeito um membro integral da sociedade, capaz de participar em pé de igualdade com os outros” (FIOREZE; BERTOLIN; BORTOLIN, 2016, p. 406).

Quando o sistema de educação omite o processo de reconhecimento por meio do ensino, nega à pessoa a sua participação como um ser igual aos demais (FIOREZE; BERTOLIN; BORTOLIN, 2016). Retomando os contextos históricos sobre a educação rural, mencionamos como um marco importante a concepção e implantação da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, criada durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, em 09 de maio de 1952, e oficializada em 27 de março de 1956 pelos Decretos 38.955 e 39.871, já na presidência de Juscelino Kubitschek. Os objetivos da CNER estavam centrados em adequar as pessoas residentes em áreas rurais ao Plano de Desenvolvimento Econômico do País por meio da educação de base (BARREIRO, 2010). “A Campanha Nacional foi criada de comum acordo entre o Brasil e os EUA, pautada no Desenvolvimento de Comunidade atendendo às recomendações da ONU e tendo como modelo as missões mexicanas” (BARREIRO, 1989, p. 167).

A década de 1950 foi profundamente marcada pela ideia de progresso decorrente do desenvolvimento industrial, com desdobramentos na agricultura e nos modos de vida no campo. Essa ideia de progresso acentuou valores centrados na cultura urbana, em detrimento da cultura do

campo, reforçando extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem do campo, tais como ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros (BARREIRO, 2010, p. 15).

Dessa forma, a Campanha organizou a educação rural, tratando a educação de base como um processo de modificações culturais, uma ferramenta relevante de combate à suposta “preguiça” e às “tradições” do povo do campo, ou seja, os trabalhos realizados pela Campanha foram estabelecidos a partir de uma mistura entre os valores culturais presentes no campo e no próprio pensamento modernizador da política. Sendo assim, para a CNER, “[...] essa educação seria eficiente em função da força renovadora de costumes, de práticas, de padrão de vida” (BARREIRO, 2010, p. 25). Os estereótipos negativos construídos em torno do povo do campo se transformaram em um instrumento de dominação, ou seja, buscaram projetar nos camponeses a vontade de se libertarem do “atraso”, então para isso teve início o processo de modificar as características culturais do povo do campo. Os objetivos educacionais da política estavam centrados em ações que promovessem o “[...] novo camponês, pela via da educação” (BARREIRO, 1989, p. 14). A Campanha se estrutura por meio de “Missões Rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educação de Base, Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Orientação de Líderes Locais e Centros de Treinamento de Cooperativismo” (BARREIRO, 2010, p. 35).

Durante a permanência da Campanha, alguns Seminários Nacionais de Educação Rural foram organizados no País, definindo, assim, diretrizes e trabalhos da política. A CNER também produziu alguns materiais, como, por exemplo, a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, o Boletim Mensal Informativo e o Boletim “O Missioneiro”. A Campanha estabeleceu em suas metas priorizar os espaços com maior extensão de pequenas propriedades rurais, pois entendia que dessa forma seria mais fácil propagar o ensino, com isso, selecionava um público-alvo (BARREIRO, 2010).

A concentração das atividades do programa em determinados estados e regiões, em particular onde existiam conflitos por terras, indica que a escolha das áreas de atuação esteve atrelada a posições relacionadas à posse da terra no Brasil. A exemplo da Igreja, para a CNER, a questão agrária deveria ser resolvida pelas vias da conciliação de interesses (BARREIRO, 2010, p. 52).

[...] não se pode, a rigor, dizer que a Campanha Nacional excluiu os “parceiros” e “rendeiros”. Mas, para com eles trabalhar, precisou torná-los

aptos a assimilarem as representações sociais disseminadas pelo programa. Ou seja, a Campanha teria que acabar com a itinerância dos camponeses “parceiros” ou “rendeiros”. Para isso, ela desenvolveu uma política de assentamento. Nesse sentido, valorizou o seu programa educativo enquanto um instrumento que poderia, segundo a Campanha, despertar no camponês “a consciência do valor e nobreza de seu trabalho, auxiliando-o na melhoria de seu padrão de vida, interessando-o, assim, na fixação à terra” (BARREIRO, 1989, p. 164).

À vista disso, compreendemos que a classe dominante determinava o campo de atuação da Campanha, da mesma forma que a “[...] educação era colocada em si mesma como instrumento para alavancar progressos coletivos, sem explicar os mecanismos de dominação” (BARREIRO, 2010, p. 56). Apesar disso, reconhecemos as contribuições da CNER para direitos civis da população do campo e citamos como exemplo as campanhas organizadas para a obtenção do registro civil. Em 1963, durante o governo do Presidente João Goulart, a CNER é extinta (BARREIRO, 2010, p. 56).

O que deve ser considerado também é que a CNER nasceu em um contexto histórico de sociedade opressiva, portanto, seus objetivos estavam centrados na manutenção de interesses da classe dominante, logo a educação rural foi proposta como uma ferramenta para solucionar problemas sociais do povo do campo de acordo com as necessidades de quem o dominava, “[...] ao invés de propor uma pedagogia que contribuísse efetivamente para a formação social” (BARREIRO, 1989, p. 113). Com isso, a educação rural passou a ser sinônimo de educação capitalista ou, ainda, educação rural capitalista (BARREIRO, 1989).

A Campanha apresentou trabalhos com características desenvolvimentistas, um marco do governo do Presidente Getúlio Vargas. Ademais,

[...] podemos dizer que esse programa edificou-se a partir da coexistência entre diversas correntes de pensamento que estavam a serviço da expansão do capitalismo, tais como o Desenvolvimento de Comunidade, a filosofia tomista, o positivismo e o funcionalismo. Tais influências teóricas, aliadas à ideologia desenvolvimentista vigente no período, ao integrarem o suporte filosófico e ideológico da Campanha Nacional de Educação Rural, permitem-nos defini-la como um programa de Educação Rural Capitalista (BARREIRO, 1989, p. 134).

Além do cunho capitalista, o objetivo da Campanha também rodeava as necessidades de combate ao comunismo, como relatado anteriormente. A política propôs ações que abarcaram todos os espaços de vida da população rural, por exemplo, orientações espirituais e de lazer, serviços médicos e de “educadores”

domésticos, instruções de higiene e modificações arquitetônicas das casas. Com isso, compreendemos que a Campanha interferiu na intimidade e promoveu trabalhos no sentido de modificar a cultura camponesa com a intenção de “modernizar” o povo do campo. “O camponês foi invadido culturalmente para que pudesse absorver os padrões culturais ‘modernos’ da Campanha Nacional de Educação Rural” (BARREIRO, 1989, p. 181).

No ano de 1967, foi instituída uma nova Constituição no Brasil, que assim como as anteriores seguiu a mesma tendência de dividir com as empresas industriais, comerciais e agrícolas a responsabilidade pelo ensino rural. Relevante destacar que durante as décadas de 1950 e 1960 continuou o processo migratório da população rural para as regiões urbanas, isso se deu, conforme discutem Alves *et al.*, (2018), principalmente por se tratar de um período de desenvolvimento industrial no qual o governo se baseou em ações dualistas de resignação das áreas rurais e de suporte das necessidades urbanas. Na visão de Barreiro (1989, p. 164), isso aconteceu porque,

[...] contraditoriamente, apesar de promover a fixação temporária do camponês, o próprio conteúdo modernizador do programa da Campanha contribuiu para a intensificação da concentração fundiária, o desenvolvimento técnico da agricultura e a expulsão do camponês do campo, transformando-o em trabalhador sazonal ou “bóia-fria” [sic].

Dessa forma, o problema social de migração rural/urbana permaneceu. O período de industrialização vivenciado no País modificou o modelo autônomo em que era construída a agricultura brasileira, passando a ser um ramo da própria indústria, ou seja, “[...] a agricultura transforma-se em um meio de aplicação do capital em geral [...]” (BARREIRO, 1989, p. 56), pois se torna consumidora de produtos, equipamentos e máquinas agrícolas. A modernização decorrente do período de industrialização alterou também os costumes de vida dos camponeses, o que provocou consequências sociais desfavoráveis, principalmente aos pequenos produtores, pois as modificações ocorridas expropriaram o povo do campo e colocaram-no como boias-frias conforme seu trabalho era substituído por novas técnicas. Ao mesmo tempo, passou a exigir mão de obra especializada, por exemplo, de motoristas, tratoristas, etc. (BARREIRO, 1989).

Outro problema social também surgiu a partir da agricultura moderna ao expropriar trabalhadores rurais e exigir especialidades; pressionou esses

profissionais a procurarem por empregos nos centros urbanos, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970.

[...] a modernização da agricultura expropria o homem do campo, via progresso técnico, expulsando-o para a periferia das cidades, na condição de assalariado sazonal, além de interferir na sua cultura, no seu modo de vida, levando-o a adquirir hábitos de vida urbana (BARREIRO, 1989, p. 84).

Com isso, percebemos que o processo industrial no País interferiu de maneira significativa na existência das pessoas que vivem no campo, enquadrando suas identidades a padrões mais urbanos que rurais. Porém as modificações culturais, bem como, as mudanças na vida dos trabalhadores rurais não ocorreram de forma automática, ou seja, “[...] os camponeses empreenderam lutas e resistências [...]” organizadas a partir da sindicalização e da construção das Ligas Camponesas (BARREIRO, 1989, p. 88). A partir disso, ocorreram rebeliões que se colocavam contra a “[...] nova forma de organização do capital” (BARREIRO, 1989, p. 88). Na tentativa de solucionar tais contestações, a classe dominante usou a educação rural como uma ferramenta de resolução dessa problemática. As ações organizadas pela Campanha nos espaços do campo ocorreram de maneira conflituosa. Um de seus objetivos, ainda que não explícito, era desarticular os movimentos sociais estabelecidos nessas regiões (BARREIRO, 1989).

Na documentação da Campanha Nacional de Educação Rural, encontramos indícios de resistência do camponês ao desenvolvimento do trabalho desse programa. No entanto, essa resistência, entendida por nós como luta da população rural para opor-se às intervenções realizadas na sua cultura, é entendida pelos organizadores e técnicos da Campanha como manifestações de atraso (BARREIRO, 1989, p. 205).

Os movimentos contrários às ações da CNER, além de interpretados como atraso, também foram relacionados à ignorância e à incapacidade do povo do campo. Com isso, os camponeses passaram a ser considerados um problema que necessitava ser superado no Brasil. Dessa forma, para a Campanha, era importante disciplinar a população rural, ou seja, negar a identidade do povo rural ao descaracterizar seus costumes e culturas.

A partir desses conhecimentos em torno da Campanha Nacional de Educação Rural, percebemos que o programa desempenhou, junto com as escolas rurais dos anos de 1950, um papel importante para atender aos interesses da classe

dominante. As escolas rurais foram agentes no processo de modernização pregado pelo programa e pelas políticas do País. Os professores e as professoras atuavam não apenas como profissionais que transferiam conhecimento por meio do ensino, mas também como líderes nas comunidades, promovendo cursos e treinamentos para a modificação cultural dos camponeses. “A representação imaginária que associa a figura do camponês pobre à doença, ao perigo pestilencial, aliado à necessidade de transformá-lo culturalmente, é que justificaram [sic] a aplicação da educação modernizadora pela Campanha [...]” (BARREIRO, 1989, p. 253).

Para isso, o programa submeteu o povo do campo a uma série de normas e a valores por meio da imposição de uma nova conduta disciplinar: urbanizada. A educação rural, conforme discutem Bresolin e Ecco (2008, p. 5), foi promotora de desigualdades e exclusões, pois faltou “[...] preocupação com relação às características próprias, interesses, necessidades e identidade das pessoas que têm como meio de sustentação a agricultura”. Diante disso:

[...] a educação rural passou por percalços, com fechamentos de escolas nas áreas rurais, ocorridas pela proposta de universalização da educação para atender a economia em curso. A inadequação dos alunos que buscavam “exílio” nas escolas situadas na zona urbana, não foi alcançada pois, a maioria deles não se adaptou ao sistema (conteúdo, educação e finalidade) pelos diferenciais da lida do campo (ALVES *et al.*, 2018, p. 231).

Conforme discutiram Torres e Simões (2015), a educação rural era entendida apenas como a extensão do sistema educacional nos limites rurais, ou seja, escolas de ensino que atendiam estudantes do “sítio”, com salas multisseriadas, onde um único professor era responsável por alunos de diferentes fases de ensino. Dessa forma, as pessoas “rurais” abandonavam o sistema educacional, que estava construído a partir de bases desiguais comparado ao ensino destinado às pessoas “urbanas”. Esse fenômeno foi denominado “êxodo rural escolar”.

Ainda conforme discutiram os referidos autores, as escolas instaladas no meio rural eram precárias em suas estruturas, pois “[...] a educação rural não tinha a mesma atenção das escolas urbanas [...]”, e isso desmotivava professores e alunos (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 4). Entretanto, com a intenção de conter o processo migratório rural/urbano, por volta dos anos de 1920, ocorreu um “[...] crescimento do

número de escolas rurais extremamente deficientes” (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 6).

[...] a escola rural e sua perspectiva de educação não dava conta de atender as demandas oriundas dos sujeitos do campo, pois não havia escola para todos, sendo que muitos se deslocavam-se por longas distâncias para terminarem seus estudos, outro ponto concentra-se em sua proposta pedagógica que fundamentava-se [*sic*] em uma concepção “urbanocêntrica”, ou seja, postulava a cidade como ponto de referência central [...] (TORRES; SIMÕES, 2015, p. 6).

Portanto, se os alunos frequentavam a escola rural, enfrentavam os desafios de espaços precários e de um ensino que não os representava, ou seja, que não era pensado para eles e era fortemente marcado por traços “urbanos”. E se os alunos enfrentavam as idas às escolas da “cidade”, passavam por preconceitos oriundos de suas origens.

Para Bresolin e Ecco (2008, p. 11),

A educação escolar, vista como um resultado urbano, transmite valores, ideologias, conteúdos e utiliza-se de metodologias que não contemplam as realidades e vivências dos educandos das escolas rurais. Além de descaracterizar a cultura e a identidade desde meio, estas práticas são dissociadas dos interesses cotidianos dos alunos.

Dessa forma, compreendemos alguns limites da educação rural. Durante as décadas de 1960 e 1970, foi elaborado o Plano Setorial de Educação (1975-1979) no qual teve destaque o aporte para a criação de programas de educação destinados ao meio rural, com o objetivo de promover melhorias sociais e econômicas para as pessoas que residiam nessas áreas. Nesse período, também a Secretaria Geral do MEC realizou cursos para os profissionais que atuavam na educação rural. Ainda assim, o objetivo foi levar novas técnicas para o campo, criando, desse modo, o estereotípico de que a modernização que atendia às necessidades capitalistas era o caminho para melhorar as condições de vida, ou seja, o acúmulo de capital, bem como a produção de mercadorias, dominou o meio rural (BRESOLIN; ECCO, 2008).

Para Barreiro (1989), a agricultura se modificou para atender às demandas capitalistas, tornando-se um investimento lucrativo para o capital. “Esta modernização transformou os hábitos de vida do homem do campo, trazendo-lhe

repercussões sociais danosas” (BARREIRO, 1989, p. 60), ou seja, proporcionou mudanças culturais.

A modernização na agricultura, ou seja, o avanço capitalista, possibilita a libertação do camponês, “[...] o homem do campo vê na máquina e nas técnicas modernas a possibilidade de progressos e ascensão na vida, e finalmente a superação do estereótipo do caipira e do atraso” (BARREIRO, 1989, p. 64).

A partir de 1988, com a nova Constituição Federal, foi que os assuntos em torno da educação rural são abordados de maneira mais significativa. Constatase que a presente Constituição “[...] abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados” (ALVES *et al.*, 2018, p. 232).

[...] a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas resistências, sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (SANTOS, 2017, p. 215).

Ao tratar sobre as permanências da educação rural no País, Santos (2014) destaca que um dos maiores problemas dessa política gira em torno do próprio termo “rural”, da mesma maneira que as demandas atuais são distintas das demarcadas durante a constituição desse modelo de ensino, principalmente porque vivenciamos a revalorização dos espaços do campo após as crises ocorridas nos meios urbanos.

Para a geógrafa Karina Furini da Ponte (2004, p. 26), o termo “rural” passa por modificações de acordo com cada momento histórico vivenciado no País. Atualmente, de acordo com a autora, não podemos mais relacionar os espaços rurais e urbanos. Conforme suas atividades de indústria e agricultura, “[...] está havendo uma mudança das relações de produção e trabalho em ambos os territórios” (PONTE, 2004, p. 26), e isso é resultado do próprio sistema capitalista.

Na tentativa de definir o termo rural, a autora analisa, entre outros aspectos, “[...] como a constituição de um local e vida, com particularidades de modo de vida e referências identitárias, fazendo com que se construa um sentimento do local” (PONTE, 2004, p. 26). Além disso, “[...] o rural apresenta também uma

dimensão política de luta e reivindicação [...]” por reconhecimento cultural e identitário (PONTE, 2004, p. 27).

Retomando as diretrizes educacionais, vale mencionar que a escola é uma ferramenta relevante de transformação social que foi usada como estratégia da classe dominante durante o processo de mudanças identitárias do povo rural. Nesse sentido, o sociólogo José Claudinei Lombardi e o filósofo Dermeval Saviani (2011, p. 196) destacam que

Há uma estreita relação entre a forma social, forma política e forma escolar. Ela não foi pensada para educar a classe trabalhadora para transformação, para fazer a revolução social. E em sua natureza serve aos interesses de uma classe que não é a classe trabalhadora, especialmente no campo, atua a serviço de oligarquias, de latifundiários, de empresas, de prefeituras. Fazer uma escola que contraponha esta lógica é enfrentar tensões e contradições permanentes. É a tentativa de fazer uma escola transformadora numa escola reprodutora, de gerar o novo dentro do velho, de fazer a contra-hegemonia alicerçada na luta de classes.

Talvez esse tenha sido o caminho percorrido pelas escolas rurais no Brasil ao serem usados como uma forma de dominação as necessidades capitalistas e os interesses de quem os dominava. Diante dessa situação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se organizou em batalhas a favor da educação do campo, uma maneira de ensino que respeitasse as diferentes identidades e que favorecesse o reconhecimento da identidade camponesa.

O projeto de educação do MST relaciona-se com a construção de um projeto popular para agricultura brasileira articulado a um novo projeto popular de Nação, soberana e justa. Proposição que também implica trabalhar um imaginário de valorização do campo e de recuperação da autoestima, muitas vezes roubada de quem vive e trabalha nele, buscando a superação da antinomia campo-cidade que é própria da sociedade capitalista. É esse desafio que leva o MST a participar da construção da Educação do Campo (LOMBARDI; SAVIANI, 2011, p. 197).

Nesse sentido, os movimentos sociais organizados lutam por uma educação que respeite a identidade camponesa, ou seja, buscam extinguir os estereótipos relacionados a esses povos, como sendo, por exemplo, de atraso, matuto, ignorante. Com isso, percebemos que as ações coletivas tinham, entre outros, o objetivo de conter as modificações culturais que estavam impostas pela educação rural, ou seja, como relata Barreiro (1989), de acabar com o “adestramento” imposto por essa política de ensino.

A Campanha Nacional de Educação Rural, fundamental para o desenvolvimento da política de educação rural, desenvolveu seu trabalho a partir da “[...] ótica de que as populações rurais eram ‘atrasadas’, ‘incultas’, ‘desajustadas’, cabendo-lhe a função de integrá-las e adaptá-las à sociedade” (BARREIRO, 1989, p. 98). Mas essas modificações culturais impostas a partir de tais estereótipos “[...] não levava[m] em conta as contradições e desigualdades sociais, partindo da perspectiva de que a sociedade era harmônica, existindo apenas alguns setores ‘desajustados” (BARREIRO, 1989, p. 98, acréscimo nosso).

Havendo, portanto, uma educação destinada aos povos rurais, que se estabeleceu a partir da perspectiva de mudança cultural e não de respeito e reconhecimento identitário, os movimentos sociais se organizam para modificar essa situação. Para Gohn (2008), as ações coletivas inicialmente buscaram a reconção pela identidade e, mais recentemente, têm objetivos direcionados a alcançar o reconhecimento cultural. Percebemos ambos os desígnios nos movimentos sociais relacionados à educação do campo.

Ainda para Gohn (1997), enquanto houver disparidades sociais, exclusões e opressões, existirão os movimentos na tentativa de modificar essas situações. Nesse sentido, e a partir de movimentos sociais organizados, é construída a política pública de educação do campo, com o objetivo de transformar as incoerências dispostas na educação rural. A partir disso, a seguir, serão apresentados aspectos relacionados a tal programa, o contexto histórico brasileiro e a sua relação com os movimentos sociais e o reconhecimento da população por ela atendida.

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MOVIMENTOS SOCIAIS, RECONHECIMENTO E REDISTRIBUIÇÃO

A educação rural, conforme tratamos anteriormente, foi desenvolvida de maneira precária, pois, de acordo com a professora Helana Célia de Abreu Freitas (2007), os programas direcionados a essa modalidade de ensino colaboraram para o fortalecimento das desigualdades materiais e identitárias que demarcam o espaço rural brasileiro. Para a pedagoga Eliane Dayse Pontes Furtado (2006, p. 67), isso aconteceu, pois é resultado de

[...] um processo econômico, social e cultural e das políticas educacionais que foram traçadas para a educação. Historicamente, o sistema de educação no meio rural brasileiro não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas, nem dotação financeira que possibilitassem institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis. O campo não constituía um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Pelo contrário, sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias.

Estando o espaço rural e do campo em segundo plano para o Estado, isso combinaria com a falta de recursos financeiros para as políticas públicas destinadas a essas áreas. E quando existiram programas como, por exemplo, a educação rural, eles foram de caráter compensatório, ou seja, ações que tinham por objetivo minimizar as carências encontradas nas condições de vida das pessoas.

Dessa forma, considerando todas as dificuldades dispostas pela educação rural, no fim das décadas de 1950 e início da década de 1960, organizou-se um movimento de combate à exclusão educacional da população rural, bem como processos políticos que buscavam alcançar a Reforma Agrária. Tais ações sustentaram a ideia de que os movimentos coletivos aliados aos partidos de esquerda e aos espaços progressistas da Igreja Católica sustentaram as lutas estabelecidas durante a década de 1990, que deram origem à Educação do Campo (FREITAS, 2007).

Com isso, compreendemos que os movimentos sociais em defesa de uma educação do campo ganharam amplitude na década de 1990. Antes disso, a Constituição Federal de 1988 já estabelecia algumas garantias, como, por exemplo, “[...] o respeito às especificidades das populações com suas vidas significadas no campo” (PUHL, 2008, p. 32). O presente documento, “[...] ao assegurar o direito à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, gerou a possibilidade de reposicionar a educação do campo no panorama educacional” (FREITAS, 2007, p. 20).

Ao relacionar as questões associadas à educação do campo e a Reforma Agrária, Freitas (2007, p. 22) sustenta que apesar de emergirem simultaneamente, possuem características distintas, porém com algumas especificidades complementares, “[...] a Educação na Reforma Agrária estaria vinculada a políticas educacionais voltadas para os assentamentos rurais, sendo, portanto, parte da Educação do Campo [...]”, dessa forma, “[...] o conceito de campo seria definido

como um espaço multidimensional, o que permitiria leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural definido como espaço para produção de mercadorias”.

Durante a década de 1990, vivenciamos no País reformas educacionais com o objetivo de promover uma reestruturação do sistema, pois a educação passou a ser entendida, no âmbito da democracia, como um elemento capaz de garantir o reconhecimento de existências e a redistribuição das riquezas produzidas socialmente. Para a historiadora e pedagoga Fabiana Fátima Cherobin (2015), essas modificações estavam relacionadas às demandas de produção do capital. Um momento importante para a educação brasileira, registrado nesse período, foi a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, criada por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O presente documento assegura em seus artigos questões relacionadas à educação rural, forma que a diferenciou da educação urbana.

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – adequação a natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, n.p.).

Para a pedagoga Raquel Inês Puhl (2008), a educação destinada ao espaço campo/rural inicia uma nova fase a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, principalmente por conquistas relacionadas à concepção de educação do campo.

Conforme o trecho acima destacado, percebemos a existência de alguns dispositivos direcionados a promover o reconhecimento das especificidades da população rural e/ou do campo por meio da educação. Garantia de um ensino que se adeque às necessidades das pessoas por ela atendidas, mas para isso considera as questões culturais, ou seja, assegura o direito às especificidades e permite o reconhecimento dessa população. Nesse sentido, Freitas (2007) trata a presente Lei como instrumento de inovação pedagógica para os espaços do campo, pois ao assentir que existe a diversidade sociocultural, concede ao ser humano o direito à

diferença, bem como à igualdade, assegurando, ainda, uma educação que atenda às especificidades.

Portando, podemos destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída em 1996, foi um instrumento relevante de avanço para a conquista da educação do campo, pois garantiu o direito à diferença e, sobretudo, assegurou um ensino de acordo com as especificidades da comunidade rural e/ou urbana. Porém devemos destacar que as conquistas vinculadas à educação do campo estão relacionadas à organização dos movimentos sociais. E, de acordo com Freitas (2007), os movimentos que se destacaram nas lutas pela educação do campo foram: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, movimentos indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores – MONAPE, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Coordenação Nacional dos Quilombolas – CONAQ, Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS, Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais e Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMC.

Assim, podemos entender que a educação do campo está, no Brasil, intimamente ligada às demandas dos movimentos sociais, que em seus campos de disputa exigem que as questões da redistribuição de riquezas venham acompanhadas de reconhecimento cultural e das especificidades individuais e coletivas. Na contemporaneidade, os movimentos sociais são importantes organizações que promovem a instituição de garantias às pessoas, geralmente por meio de políticas públicas instituídas de baixo para cima, como é o caso da educação do campo. Sendo assim, proporcionam o reconhecimento cultural e a redistribuição por meio de programas governamentais e de Estado, e ainda que, às vezes, trata-se de políticas compensatórias, são relevantes para o desenvolvimento socioeconômico.

Ações como essas encampadas pelos movimentos sociais tiveram o objetivo de alcançar uma educação que respeitasse as diferentes identidades que compõem o conjunto da população nacional. Movimentos sociais por reconhecimento e redistribuição buscam afirmar a especificidade de um grupo, com o propósito de garantir a inserção social a partir da intensificação de suas diferenças e especificidades, as quais, geralmente, são elementos de subordinação e vulnerabilização, fazendo-se necessária a mudança cultural (FRASER, 2006).

Os conceitos de campo e campesinato são gradativamente retomados, apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população campesina, preservar a biodiversidade existente no país, promovendo um desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável (DALMAGRO, 2010, p. 181).

E, conforme destacado no item anterior desta tese, inicialmente as pessoas do meio rural e/ou do campo estiveram associadas ao atraso e à ignorância, portanto, ao instituir movimentos sociais, essas comunidades passaram pelo processo de reafirmação de suas culturas para que dessa forma os estereótipos fossem desassociados de sua imagem, possibilitando que o reconhecimento sociocultural acontecesse de fato.

Com isso, entendemos que os movimentos sociais se sustentaram a partir de ações que afirmassem a cultura do campo, uma maneira de garantir uma educação que atendesse ao direito à diversidade, que respeitasse a identidade e reconhecesse o campesino. Conforme destacou Maria da Glória Gohn (2010), trata-se de movimentos amparados em princípios culturais e identitários, com vistas à redistribuição, ou seja, os militantes têm o objetivo de fortalecer o reconhecimento de suas identidades como elemento central no processo de erradicação das desigualdades econômicas e culturais.

A população do campo faz parte de um imaginário popular, aparecendo como um lugar de atraso, arcaico e inferior. Desse modo, os sujeitos do campo sofrem com a exclusão social e o descaso dos governos, legitimando ausência de políticas públicas e serviços públicos, seja na área da educação, da saúde, habitação e outros. Mesmo sobrevivendo em condições adversas, a população da zona rural vem resistindo e lutando por seus direitos através de diversas iniciativas (VANSUITA, 2007, p. 43).

Portanto, além de reforçar as suas identidades, era necessário ressignificá-las. Para Raquel Inês Puhl (2008), foi a partir dos movimentos sociais organizados que surgiram diferentes interpretações acerca da educação direcionada às comunidades do campo. Com isso, tais lutas estabeleceram uma nova maneira de relacionar o ensino e o processo de aprendizagem destinados ao camponês. Complementamos com a teoria marxista ao declararmos que se, “[...] por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais” (MARX; ENGELS, 2011, p. 138).

A partir da discussão disposta acima, podemos entender que essa situação social está relacionada com o sistema de ensino e vice-versa, considerando que a educação pode ser ferramenta de modificações sociais. Dessa forma, percebe-se a relevância de instaurar e, sobretudo, manter um sistema de ensino que se estabeleça respeitando a diversidade cultural, promovendo o reconhecimento individual e coletivo e garantindo a redistribuição de riquezas.

Diante desse panorama, o MST se destaca nas lutas estabelecidas por uma educação do campo, tornando-se um importante aliado na construção de ações que pressionaram o Estado para constituir uma política pública de educação direcionada ao campo (TITTON, 2010). O MST organizou movimentos que buscavam o direito à terra, ou seja, o direito à redistribuição de riquezas, além do reconhecimento do seu povo e uma forma de vida e de trabalho diferente da maneira capitalista instalada no País. Isso porque o próprio MST se organiza de maneira contrária ao modo capitalista, ou seja, ocupando terras do latifúndio, estimulando, dessa forma, a redistribuição, além de incentivar as pequenas propriedades e a diversificação do plantio.

“A educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, à valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez” (MST, 2021, n.p.). Dessa maneira, compreendemos a importância que a presente organização deposita no reconhecimento cultural por meio do ensino, colocando, atualmente, o tema “educação” como um dos setores do movimento.

Ainda, conforme relatou o professor Mauro Tilton (2010), com o objetivo de fortalecer o movimento e pressionar o Estado a instituir uma política pública de educação do campo, organizou-se uma articulação política com Universidades, órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

É importante ressaltar que o objetivo do movimento estava centrado, também, na busca por modificações estruturais no campo social, ou seja, pela redução das desigualdades e pelo alcance da justiça social. Trata-se de ações organizadas para restabelecer e/ou promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável (PUHL, 2008). Os participantes do MST perceberam a importância de conceber uma nova sociedade, regulada por novos valores sociais e, com isso, a

educação conectada à luta pela terra se consagra uma ferramenta relevante para a construção dessa coletividade idealizada (CHEROBIN, 2015). Sendo assim, compreendemos que as ações estavam pautadas no alcance da redistribuição e do reconhecimento cultural individual e coletivo, a partir da reestruturação de um novo corpo social por meio do sistema educacional.

A articulação dos movimentos sociais ligados à vida no campo, a partir da necessidade de reconhecimento e redistribuição buscou,

[...] embasamento teórico a partir das teorias pedagógicas e da contribuição de Paulo Freire, que coloca a possibilidade de se construir uma educação libertadora, que ajude na conscientização dos oprimidos para estes se libertarem dos opressores. Os movimentos sociais, ao construir a experiência de Educação do Campo, tem a concepção de que é necessário que ocorram mudanças no sistema de ensino (VALTER, 2009, p. 93).

Portanto, a educação do campo tem como bases teóricas as discussões que foram concebidas por Paulo Freire. Com relação às concepções pedagógicas usadas na educação do campo, destacamos a formação por alternância, ou seja, a troca de conhecimentos que considera as experiências dos alunos de acordo com os espaços onde vivem. O economista Dimas de Oliveira Estevam (2009, p. 412) destaca alguns pontos positivos com relação a essa técnica pedagógica:

[...] a convivência e as atividades em grupos, as visitas de estudos, o intercâmbio de jovens, a permanência em regime de internato, a infraestrutura, a qualificação dos educadores/formadores, a homogeneidade e o tamanho reduzido das turmas e outros. Esses aspectos no desenvolvimento pessoal dos jovens são percebidos pelos sujeitos e apresentados como fatores que levam os jovens do campo a estudar nestas experiências.

Com isso, destacamos que há uma inclinação maior de permanência dos jovens nas escolas, problema esse que acompanha o sistema educacional brasileiro. Além disso, podemos descrever que a educação do campo possui diferentes “modalidades” e que o ensino disposto nos assentamentos é uma delas. Um momento importante para a história, que se refere à criação e implantação da educação do campo, dá-se no ano de 1997, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Ao que se refere ao referido Encontro, Cherobin (2015) destaca que se observou a necessidade de pressionar o Estado para que atuasse e implantasse políticas públicas que

respeitassem o direito e a diversidade do campesino, com um sistema educacional público e de qualidade direcionado ao povo do campo.

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos (FOLHA DE S. PAULO, 1997, n.p.).

Dessa forma, inicia-se o documento redigido após o I ENERA. Percebemos que o dito Encontro depositou na educação expectativas de transformação social, destacando a necessidade de justiça social que o Brasil necessitava, ou seja, a carência por redistribuição e reconhecimento.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (FOLHA DE S. PAULO, 1997, n.p.).

O I ENERA se destacou como um marco relevante para a história de construção e conquista da educação do campo, baseado na formação de uma nova sociedade por meio da educação, garantindo a redistribuição e o reconhecimento cultural do povo do campo. A luta desse encontro se baseou na justiça social por meio da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, contemplando todos os níveis de ensino

Outra ação relevante para o desenvolvimento da educação do campo no Brasil foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998. A referida ação expandiu ações entre os estados e proporcionou discussões referentes à educação do campo (FREITAS, 2007). A partir da mencionada Conferência também foi possível a criação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, composta por um grupo de representantes de diferentes entidades (CHEROBIN, 2015).

Entre os desafios assumidos pelos participantes da Conferência, percebemos os objetivos destinados a alcançar o reconhecimento individual e coletivo do povo do campo a partir da valorização cultural. Tais objetivos foram estabelecidos por meio da lista de compromissos assumidos pelos participantes durante o evento, a saber:

[...] **2. Propor e viver novos valores culturais.**

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo, ... e demais contra-valores que degradam a sociedade em que vivemos [...]

3. Valorizar as culturas do campo.

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação [...] (CNBB; MST; UNICEF; UNESCO; UNB, 1998, p. 1).

Assim, destacamos a necessidade que havia de reconstruir a imagem do camponês por meio do reconhecimento identitário, ou seja, ressignificar a população do campo após diversos estereótipos pejorativos a eles relacionados, conforme destacamos anteriormente. Ainda, destaca-se como compromisso assumido por meio dessa Conferência a realização de “[...] mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo [...]” e, com isso, pressionar o Estado a cumprir seu papel (CNBB; MST; UNICEF; UNESCO; UNB, 1998, p. 1).

Ao que se refere à história da educação rural no País e conforme analisado por Dalmagro (2010), durante os anos iniciais da década de 1990, foram desenvolvidos materiais pedagógicos e, a partir de 1997, realizados diferentes parcerias e convênios com o objetivo de pressionar o Estado para a implantação de uma política pública de educação do campo. De acordo com as discussões de Cherobin (2015), os programas governamentais destinados aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo se estabeleceram por meio de avanços e recuos, principalmente no que se refere ao sistema de ensino pautado nas lutas pela terra, característica essa da Educação do Campo.

Desse modo, compreendemos que existiram diferentes momentos durante a trajetória histórica de conquista da educação do campo. Um avanço relevante se deu após a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, instituído por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. O PRONERA se constitui um programa de educação voltado para os indivíduos que convivem em assentamentos da Reforma Agrária. De acordo com o MST (2021), tal programa se consolidou como política pública no ano de 2016 e, durante seus 20 anos de existência, foi responsável pela escolarização de cerca de 190 mil pessoas, o que o consolida como uma importante política de educação.

O PRONERA se estabeleceu a partir do tripé Estado, sociedade e movimentos sociais, portanto, uma política pública instituída de baixo para cima (MST, 2021). O programa se consolidou como um marco central para a educação do campo, e nos tempos atuais continua sendo uma das ramificações mais relevantes do sistema educacional de educação do campo (TITTON, 2010).

Além disso, durante a busca pela educação do campo, foram construídos alguns materiais de campanha importantes, utilizados nos movimentos sociais como maneira de conscientização. Um deles, e talvez o mais relevante, foi o Caderno dos Princípios da Educação no MST, criado no ano de 1996. “[...] este texto é uma sistematização das atuais reflexões do MST sobre educação [...]”, ou seja, tratou-se de um documento que apresentou uma proposta pedagógica diferente para as instituições de ensino, principalmente para as escolas instaladas nas áreas de Reforma Agrária (MST, 1996, p. 28).

São citados e discutidos como princípios pedagógicos da educação no MST a relação entre prática e teoria; a combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; os conteúdos formativos socialmente úteis; a educação para o trabalho e pelo trabalho; o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; o vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; o vínculo orgânico entre educação e cultura; a gestão democrática; a auto-organização dos/das estudantes; a criação de coletivos pedagógicos e a formação permanente dos educadores/das educadoras; a atitude e as habilidades de pesquisa; a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

Por meio desse documento, a concepção de escola se expande, os princípios que compõem o Caderno apresentam práticas de ensino e reconhecem que elas se desenvolvem dentro e fora do sistema educacional (DALMAGRO, 2010). A partir do referido documento, compreendemos que o objetivo se centrava em uma escola que contribuísse para a luta de classes, que abrangesse a totalidade da vida humana, mas que, principalmente, atendesse à demanda por reconhecimento e por redistribuição. Conforme discutido no Caderno, a educação precisaria assumir algumas responsabilidades durante o processo de “[...] construção prática e cotidiana da sociedade, da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo [...]”, ou seja, um sistema educacional estabelecido a partir da transformação social (MST, 1996, p. 3).

Durante o processo de instalação da política pública de educação do campo, demais eventos e conferências surgiram com o objetivo de criar articulações entre os estados da federação brasileira e departamentos de ensino. Além disso, estavam postas em discussão as especificidades das escolas situadas no meio rural e a necessidade de expandir os níveis de ensino dessas instituições. Com isso, caminhava-se para a implantação de disciplinas exclusivas, material didático específico, seleção de profissionais especializados e calendário escolar diferenciado (DALMAGRO, 2010).

Considerando todas as lutas, e principalmente a atuação tênue dos movimentos sociais organizados, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, a educação do campo é instituída e estabelece as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (CHEROBIN, 2015).

Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, as escolas do campo serão reconhecidas a partir de suas especificidades, ou seja, “[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro” (BRASIL, 2002, n.p.). Com isso, compreendemos que o Estado se propôs a desenvolver meios de aprendizagem que respeitassem as diferenças entre classes, apoiados pelo discurso que promove a justiça social (BRASIL, 2002, n.p.).

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, n.p.).

Dessa forma, por meio das lutas sociais, instalou-se a educação do campo no País. A referida Resolução ainda direcionou a necessidade de formação profissional para os professores atuarem nas instituições de ensino instaladas no meio rural e no campo. Considerando todos os apontamentos feitos até aqui, é válido ressaltar a responsabilidade que as ações sociais tiveram na construção e implantação da educação do campo no País,

Uma revolução social se situa do ponto de vista da totalidade porque – mesmo que aconteça apenas em um distrito industrial – ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque parte do ponto de vista do

indivíduo singular real, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a essência humana. Ao contrário, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder. O seu ponto de vista é aquele do Estado, de uma totalidade abstrata, que subsiste apenas através da separação da vida real, que é impensável sem o antagonismo organizado entre a ideia geral e a existência individual do homem. Por isso uma revolução com alma política organiza também, de acordo com a natureza limitada e discorde dessa alma, um círculo dirigente na sociedade às custas da sociedade. [...] Toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; nesse sentido é política (MARX, 2010, p. 76).

Não se tratou de uma revolução propriamente dita, mas de movimentos sociais organizados que defenderam a educação do campo, que lutaram por um ensino que atendesse aos considerados “diferentes”, que respeitasse a diversidade, que reconhecesse o povo do campo desconsiderando o estereótipo de atraso e arcaísmo a ele relacionado. Referenciando com os dizeres de Marx (2010), Tilton (2010, p. 158) discute que para

[...] manter-se fiel aos movimentos sociais de sua constituição, articula a luta pelo acesso universal ao conhecimento ao reconhecimento de seus sujeitos também como produtores legítimos de conhecimentos, cultura, educação. Isso tensiona a visão dominante [...]

O Estado foi tensionado para instituir a política de educação do campo e, após isso, o fez. É importante destacar que durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foi ampliada a subordinação da agricultura ao sistema capitalista, isso em função do crescimento da agroindústria. Então o “[...] aceleração do processo de desenvolvimento desigual e combinado no país [...]” (CHEROBIN, 2015, p. 133) ganhou novo impulso, consolidando-se. Como consequência, também podemos citar o envolvimento cada vez maior entre o rural e o urbano (CHEROBIN, 2015).

Os avanços tecnológicos promoveram procedimentos mais ágeis na agricultura, o que modificou, por exemplo, em muitos casos, os processos de plantio, com o uso de agrotóxico. Com isso, a figura do camponês foi colocada como elemento central do capitalismo, isso porque, além de vender a sua força de trabalho para as indústrias, também passou a cultivar suas lavouras conforme as regras desse modelo econômico. A justificativa girava em torno de alcançar melhores condições de vida e trabalho (CHEROBIN, 2015).

Ao constituir o programa de educação do campo, o Estado o institui de maneira ressignificada, sendo estabelecido também com o objetivo de atender ao capitalismo, promovendo a formação de mão de obra qualificada (CHEROBIN, 2015). O capitalismo é o sistema econômico que comanda o País, e mesmo que os movimentos sociais reivindicassem uma educação com princípios socialistas, assim como ocorreu, dificilmente o Estado os atenderia. Cobrar do Estado ações contrárias à sua origem, ou seja, ao seu modo econômico estabelecido pelo capitalismo, é instituir conflitos entre sociedade e governo (TITTON, 2010).

Antes, a família camponesa produzia e processava os meios de subsistência e as matérias-primas que depois, em sua maior parte, ela mesma consumia. Essas matérias-primas e esses meios de subsistência tornaram-se agora mercadorias; o grande arrendatário as vende e nas manufaturas encontra ele seu mercado. (MARX, 2006, p. 367).

Mesmo considerando os percalços, ou seja, a política de educação do campo não estar implantada da forma como foi almejada, o que devemos relatar é que ela foi implantada e que

[...] são essas práticas e reflexões produzidas pelos sujeitos organizados nos movimentos sociais que contribuíram para que realmente entrasse na agenda política da sociedade brasileira a importância da construção de políticas públicas específicas para a Educação do campo na perspectiva de criar condições reais de desenvolver este território, de desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos (VANSUITA, 2007, p. 53).

Além disso,

Se por um lado os movimentos sociais buscam demonstrar sua visão de mundo a partir da sistematização teórica de suas experiências, por outro as relações sociais concretas exigem que a burguesia controle os processos de formação da consciência social como estratégia de manutenção de sua dominação e, portanto, irá constantemente buscar a subordinação do conhecimento das classes antagônicas, ou sua desqualificação (TITTON, 2010, p. 164).

Durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é instituída a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual inicia suas determinações prevendo a população a ser atendida pela educação do campo, sendo formada por “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008, n.p.).

O referido documento vetou a prática de salas multisseriadas entre os ensinos infantil e fundamental, que era comum na educação rural, assim, de acordo com o Art. 3º, “[...] § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, n.p.). Além disso, a Resolução também prevê a colaboração dos entes federados para a implantação e o funcionamento desse modelo de escola.

É importante relatar, também, que o documento considera a diversidade cultural entre os povos, conforme descrito no Art. 7º: “[...] § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008, n.p.).

Assim como o documento de criação da educação do campo, a Resolução também apresenta a preocupação de garantir o direito à diversidade, admitindo as diferenças identitárias, promovendo, assim, o reconhecimento e a redistribuição dos alunos por ela atendidos.

A Resolução também apresentou algumas orientações sobre como os meios de transportes devem se organizar em casos em que a escola se encontra distante. E, assim como em documentos anteriores, previu a necessidade de formação profissional capacitada.

Na mesma linha, cria-se o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Educação do Campo e sobre o PRONERA. Inicialmente, o documento esclarece, no Art. 1, § 1º que,

- I - 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; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, n.p.).

O documento ainda apresenta como princípio, descrito no Art. 2, “I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, n.p.), com isso, compreendemos que as questões culturais estão como centralidade em todos os documentos oficiais que regulamentam a educação do campo, ou seja,

podemos dispor que essa política é construída a partir de uma educação que promova o reconhecimento e também a redistribuição (BRASIL, 2010).

Após termos mencionado alguns pontos relevantes durante a constituição e implantação da educação do campo no País, percebemos que se trata de uma modalidade de ensino, mas que vai além disso, refere-se à busca por reconhecimento, às conquistas dos movimentos sociais, à resignificação identitária do camponês e à redistribuição de riquezas.

3.3 SUJEITO CAMPONÊS: CONSTRUÇÃO E ESTEREÓTIPOS

Iniciamos este momento apresentando as discussões propostas pelo filósofo Michel Foucault (2004) ao relacionar a construção dos sujeitos a partir das relações de poder, ou seja, o indivíduo é umbilicalmente conectado às questões de poder em que está submetido (informações verbais⁹).

Foucault (1995) também relaciona a constituição dos sujeitos por meio da oposição, ou seja, as lutas de classe, de gênero, geracional, étnico-racial, entre outras (informações verbais¹⁰). Nesse mesmo sentido, aproximamo-nos de Gohn (2011) ao defendermos os movimentos sociais como um elemento-chave na manutenção de um certo equilíbrio social. Assim, as ações coletivas oriundas do mundo rural proporcionaram aos camponeses a possibilidade de construir uma categoria política, traçando lutas para a permanência dos sujeitos nos espaços rurais, lutas de resistência ao êxodo rural, por meio da consolidação do modo de vida dos camponeses e do reconhecimento das suas identidades (BONOMO; SOUZA, 2013).

Os movimentos de resistência para manter as pessoas no campo foram representados, principalmente, pelas Ligas Camponesas, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, além do MST e do sindicalismo rural contemporâneo. Tais ações coletivas tinham como objetivo defender os camponeses, construindo condições dignas para que pudessem se manter no campo. Reivindicavam a emancipação do sujeito camponês, ou seja, a

⁹ Fala do Professor Ismael Gonçalves Alves na disciplina de Teorias do Desenvolvimento Socioeconômico, em 06 de abril de 2016.

¹⁰ Fala do Professor Ismael Gonçalves Alves na disciplina de Teorias do Desenvolvimento Socioeconômico, em 06 de abril de 2016.

libertação dos vínculos de dependência e a submissão, a integração política, além do reconhecimento identitário do sujeito rural (BONOMO; SOUZA, 2013).

De acordo com Foucault (1995), existe uma conexão entre a construção e a identificação do sujeito (informações verbais¹¹), o que também podemos associar com as discussões propostas por Fraser (2006) ao abordar a necessidade de promover o reconhecimento identitário.

Essas lutas são contra o “governo da individualidade”, contra o privilégio do saber e aos papéis deformados e mistificados impostos às pessoas. Enfim, tais lutas giram entorno da busca de uma identidade, “de quem somos nós” e recusam os rótulos impostos pelas instâncias de poder que buscam determinar quem somos. Nessa luta, existe a formação de poder que se aplicará a vida comum do indivíduo, na sua identidade a ser reconhecida pelos outros (SILVA; MACHADO JÚNIOR, 2016, p. 207).

Relacionamos a construção do sujeito ao poder discutido por Foucault (1995), principalmente quando verificamos a constituição de estereótipos impostos e ditos como “verdadeiros” por grupos ou instituições que detêm o poder, colocando discursos como regra e impondo-os à sociedade. “Os discursos são construídos e/ou produzidos pelos discursos que emanam das relações de poder” (SILVA; JÚNIOR, 2016, p. 209).

Trazemos para essa discussão o psicanalista Jacques Lacan (1988, p. 125), por meio da tradução de Dulce Duque Estrada e da edição de Jorge Zahar, em 1988, o qual afirma que “[...] a psicanálise não é uma concepção do universo e não tem outro objetivo a não ser a ‘elaboração da noção de sujeito’”. Além disso, Lacan (1988) relaciona o sujeito à ilusão quando esse sujeito está ligado à linguagem, ou seja, aos estereótipos criados por quem detém o poder sobre determinados grupos, sendo que apenas irão se desvencilhar dessas amarras por meio das lutas sociais.

Após essa introdução, buscamos compreender a relação entre rural e urbano na criação de identidades e expectativas sobre os coletivos sociais, em que o urbano sempre deteve o poder, criando, dessa maneira, estereótipos conectados ao mundo rural. “A imagem que as pessoas na cidade passaram a ter dos trabalhadores rurais era estereotipada, carregada de preconceito” (FROSSARD, 2003, p. 22). A construção do sujeito rural foi estabelecida a partir de estereótipos,

¹¹ Fala do Professor Ismael Gonçalves Alves na disciplina de Teorias do Desenvolvimento Socioeconômico, em 06 de abril de 2016.

ou seja, o camponês teve sua identidade relacionada a tudo o que era o oposto ao progresso e à modernidade. Portanto, foram considerados burros, que falavam errado e eram desinformados, cafonas e malvestidos, bestas e bobos, pobres, atrasados, roceiros, caipiras e Jeca Tatu (BONOMO; SOUZA, 2013).

É relevante destacarmos também que a demarcação dos territórios como urbano ou rural inicialmente foi feita a partir dos modos de vida da população e das principais atividades econômicas desses locais. Antigamente, eram fatores que possibilitavam fazer essa classificação com mais clareza, porém, atualmente, os espaços geográficos urbanos têm ultrapassado os limites do rural, ou seja, têm aumentando o número de cidades e, com isso, inicia-se o processo de dificuldades para identificar os locais rurais e urbanos (SILVA, 2007). Nesse sentido, destacamos, ainda, que os espaços geográficos urbanos são demarcados como sinônimos de civilidade, do melhor lugar, avançado e bem desenvolvido, ao mesmo tempo se colocam as áreas rurais como um local de atraso e um espaço onde se encontram pessoas não civilizadas (BONOMO; SOUZA, 2013).

As pessoas do campesinato foram consagradas como indivíduos que vivem na miséria, sem cultura, ignorantes, sujos, caipiras, ou seja, “[...] sem condições sociais, físicas e psíquicas de mudar sua própria realidade” (FROSSARD, 2003, p. 23). Além disso, os pequenos produtores rurais sofreram maior preconceito com relação às suas identidades,

O urbano seria o local de progresso e onde as “coisas realmente acontecem”, do movimento e das possibilidades de ascensão social. O campo somente seria o “locus de progresso” caso fosse atrelado ao mercado de exportação, como latifúndios, grandes lavouras ou produção pecuária de corte. (SCHNORR, 2011, p. 03).

Dessa forma, compreendemos que os estereótipos criados em torno das pessoas que residem em áreas classificadas como rurais ainda sofrem diferentes classificações, ou seja, do grande ou pequeno produtor rural. Além disso, é necessário destacar o preconceito linguístico que há em relação aos camponeses.

[...] a prática de reduzir as práticas simbólicas do homem do campo e de sua vivência cotidiana a uma representação pacata, sem lazer e sem política. Quando há um movimento social que organiza esses trabalhadores rurais por uma transformação na ordem da estrutura fundiária, ou seja, reivindicando a reforma agrária, há um conflito. O homem do campo, o colono, o peão e o bóia-fria não são mais inseridos nas posições que antes

ocupavam. Eles fogem da normalidade, viram “anarquistas” e “baderneiros” (SCHNORR, 2011, p. 07).

Neste momento, podemos dizer que o imaginário (que foi criado em torno do camponês) pode ser confrontado com a realidade, de acordo com a historiadora Júlia Schnorr (2011). Porém é relevante evidenciar que os sujeitos rurais por muitas vezes desconsideraram estar frente a frente com as pessoas urbanas, pois tinham que enfrentar preconceitos. “Os calos nas mãos, o rosto queimado de sol, as expressões e linguagem [...]” são características de identificação das pessoas do campo (BONOMO; SOUZA, 2013, p. 411).

Há um preconceito generalizado contra os camponeses, além de serem considerados inferiores se comparados aos grupos urbanos. Considerando essa hierarquia social imposta, as pessoas do campo por muitas vezes tentam imitar as atitudes dos sujeitos urbanos, ou seja, “[...] na tentativa de afastamento da possibilidade de associação com o modo de vida rural, a perspectiva progressista das cidades do interior, que tem como referência os grandes centros urbanos” (BONOMO; SOUZA, 2013, p. 411).

O fato é que existe uma hegemonia social padronizada e quem não se enquadra nessas características está automaticamente excluído da sociedade, assim, o sujeito camponês se encontra fora das práticas consideradas adequadas. Nesse sentido, é válido mencionar que para as pessoas do campo os indivíduos urbanos estão à mercê do capitalismo, enquanto os camponeses estão lutando para sobreviver de maneira sustentável.

A tentativa de traçar uma imagem negativa das pessoas urbanas é uma ferramenta de defesa a todos os estereótipos criados em torno do camponês,

A representação hegemônica do homem do campo é sustentada pela difusão de estereótipos que configuram uma imagem desqualificada e inferiorizante dos integrantes desta categoria. É importante destacar que o conteúdo identificado pelos respondentes [“pensam que somos bobos, burros, cafonas, caipiras, jeca tatu, pobres e roceiros...”] (BONOMO; SOUZA, 2013, p. 413).

Ainda assim, o sujeito camponês não admite essas características negativas relacionadas a ele e coloca-se como pessoa bem-educada, trabalhador solidário, honesto, entre outras, mas se reconhece como minoria, o que não significa identificar-se como um grupo submisso.

A hegemonia instaura o normativo e pressiona processos de distinção entre quem faz parte e quem está fora do circuito tido como legítimo, neste último caso, nomeadamente os grupos sociais minoritários. As experiências de preconceito, a esquiva em relação ao contato com pessoas da cidade, a inacessibilidade a recursos importantes para as novas gerações, especialmente o estudo, e a própria desvalorização da imagem do homem do campo, com a ampla difusão de estereótipos que reforçam e reproduzem a avaliação negativa dessa categoria e seu status social de inferioridade, são alguns dos exemplos do impacto dessa dinâmica de distinção social aos projetos de vida dos membros da comunidade (BONOMO; SOUZA, 2013, p. 415).

Os camponeses estão classificados como um grupo minoritário, logo precisam estar dispostos a enfrentar os processos de inclusão, considerando que a exclusão está posta para o sujeito rural. Além disso, precisam reafirmar suas identidades para que seja possível o reconhecimento que respeite suas características e seus costumes. A escola é um ambiente que pode proporcionar a inclusão e o reconhecimento.

Dessa forma, trata-se de um local privilegiado para a construção de um sujeito entendido de seus direitos, empoderado e emancipado, garantindo, assim, a libertação humana das amarras sociais descritas por Paulo Freire. Com isso, trataremos no próximo capítulo sobre os desdobramentos da educação do campo no estado de Santa Catarina.

4 O CAMPO EM SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO

Santa Catarina é um estado brasileiro composto por diversificação cultural, devido, também, ao processo de colonização, construção essa que é percebida na fala do geógrafo Paulo Fernando de Araújo Lago (1993, p. 167) ao descrever encontros com diferentes populações em terras catarinenses:

[...] encontros com um simples colono, que fazia experimentos com 18 castas de uva, com um velho pescador que narrava suas peripécias como um Hemingway, com um criador de borboletas que exportava estas ornamentais figuras para o mundo inteiro, com um agricultor japonês que sabia sobre solos como um pedólogo de laboratório, com um velho italiano oestino, fabricante de cordas de violino segundo processos tradicionais.

O autor ainda complementa que “[...] o catarinense, com todas as suas diferenciações de origem, possui extraordinária qualidade inventiva” (LAGO, 1993, p. 167). Entre essa diversidade cultural instalada no estado, existe uma “hierarquia de valorização”, na qual uns povos se sobrepõem a outros. Dessa maneira, precisamos olhar para Santa Catarina como um ente federativo que precisa de incentivos ao reconhecimento identitário e à valorização cultural de todas as comunidades aqui encontradas, e não apenas do colonizador europeu. Se a pessoa catarinense é possuidora de capacidade intelectual excogitação, logo ela será capaz de produzir condições para alcançar a justiça social apontada por Fraser (2006).

Diante disso, entendemos que as políticas públicas inclusivas e educacionais de governo, especialmente, a educação do campo, são relevantes para o desenvolvimento da igualdade e equidade. Tratamos dessa política não apenas como uma ferramenta de desenvolvimento educacional, mas também como um processo capaz de promover a valorização cultural do camponês, que em alguns momentos teve sua imagem relacionada com a de um matuto, entre outros estereótipos. O processo migratório e de colonização está diretamente relacionado com a formação cultural e identitária de um povo. Sendo assim,

O fenômeno migratório também produz etnicidade, palavra-chave nas análises de sistemas interétnicos amplamente usada nas últimas décadas com implicações nas políticas de reconhecimento (inclusive aquelas associadas ao multiculturalismo e aos direitos de minorias). A delimitação teórica agrega a identidade (e seus aspectos subjetivos) e a noção de fronteira (social) que delimita o pertencimento a um grupo ou comunidade (SEYFERTH, 2011, p. 47).

Reconhecemos a relevância das teorias que abordam os assuntos relacionados à colonização e migração. Concordamos que esses processos interferem na construção social de uma população. Apesar disso, esta tese não abordará tais aportes teóricos, considerando que não fazem parte do objeto central da pesquisa.

Retomando o tema educação, objeto central deste estudo, a geógrafa Leila Procópio do Nascimento e a pesquisadora da educação Valeska Nahas Guimarães (2009, p. 03) apontam que o “[...] atual sistema educativo, sobretudo no Brasil, vem confirmando o que se diz sobre reprodução, exclusão e dominação – e esta é uma problemática emergente na sociedade brasileira [...]”. Concordamos com as autoras quanto às suas afirmações de que a exclusão presente na educação se trata de um processo urgente e carente de resolução. Dessa maneira, ressaltamos a relevância de políticas educacionais que promovam a inclusão, a emancipação, o reconhecimento identitário e a redistribuição de recursos econômicos. Em vista disso, a educação do campo, no estado catarinense, é tema de investigação nesta tese.

“Há hoje uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do campo” (CALDART, 2009, p. 37); a multiplicidade de identidades existentes está colocada na sociedade, e com a política pública de educação não é diferente, pois, por meio dos movimentos sociais, foi capaz de englobar uma pluralidade de pessoas. A cientista política Mônica Castagna Molina (2006) já havia discutido sobre a necessidade de acolher a diversidade de sujeitos nessa política pública.

Nesse mesmo caminho, a pedagoga Clarice Aparecida dos Santos (2020, p. 416) afirma que o sistema educacional instalado atualmente corresponde “[...] a uma concepção neoliberal na educação, a um Estado mínimo na gestão e a um espaço para ampliação do conservadorismo na sociedade; ou seja, a um controle ideológico”. A educação no Brasil, assim como em Santa Catarina, modifica-se conforme alternam os governantes e os modelos de governo, isso porque estamos tratando de uma política de governo, conforme relatado anteriormente. Apesar dessas modificações, de acordo com o perfil de governo, devemos mencionar que a educação do campo, assim como o sistema educacional em geral, sofreu importantes alterações no último governo nacional:

[...] no Governo Bolsonaro, o desmonte se consolidou. A Reforma Agrária e a agricultura familiar não apenas perderam importância, mas foram incorporadas ao Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento (MAPA) – historicamente controlado pelos ruralistas. O INCRA passou a ser subordinado a uma Secretaria de Assuntos Fundiários, dirigida por um expoente da antiga União Democrática Ruralista (UDR), de triste memória para os camponeses brasileiros. No que tange ao PRONERA, com o golpe de 2016 evidenciaram-se sinais de estancamento na implementação de novos projetos, congelamento orçamentário e outras ofensivas (SANTOS, 2020, p. 411).

Escolas podem ser ferramentas de transformações sociais, mas proporcionar a emancipação econômica e intelectual dos empobrecidos pode ser um risco aos que defendem um governo conservador e autoritário. Tratamos da educação do campo como uma política pública relevante de inclusão ante o “desmonte” referenciado pela autora.

Além disso, compreendemos que a educação do campo não nasce sem origem nem apenas por iniciativas governamentais. Esse modelo educacional foi constituído por meio de movimentos sociais, de mobilizações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, enfim, das lutas do campesinato. Portanto, é uma conquista coletiva de militantes que buscavam a redução do desemprego, melhores condições de vida e sobrevivência, educação de qualidade, extinção da precarização do trabalho, entre outros (VENDRAMIN, 2007). Os movimentos sociais que “[...] têm em comum uma luta histórica pela terra de trabalho, pela democracia e por uma vida digna para todos [...]”, são chamados de “[...] movimento camponês” (RIBEIRO, 2009, p. 423).

A educação, por vezes conquistada por meio dos movimentos sociais, pode ser ferramenta relevante de emancipação humana, como já mencionado anteriormente. Porém é relevante que possamos categorizar o termo. Para isso, empossamo-nos das discussões da educadora Marlene Ribeiro (2009, p. 428) ao trazer “[...] o significado de emancipação, que aparece algumas vezes associada ao autogoverno e à capacidade do indivíduo de autossustentar-se”. A autora ainda relaciona o movimento camponês com a emancipação e afirma que ambos, caminhando juntos, podem construir uma sociedade diferente “[...] em que as classes populares possam exercer a liberdade, ter autonomia em seus processos organizativos e conquistar a emancipação verdadeiramente humana” (RIBEIRO, 2009, p. 437).

É necessário emancipar porque existe desigualdade, disparidade social, subalternidade humana. Essas situações estão presentes também no campo educacional. Por isso os movimentos sociais se organizam, lutam por condições mais justas, considerando a educação uma ferramenta de transformação social por meio da emancipação humana.

As lutas pela educação do campo ou pela superação das desigualdades de gênero, de orientação sexual ou as ações do movimento negro por políticas afirmativas, pelo estatuto da igualdade racial no trabalho, no sistema educativo, nas diversas instâncias do poder, no judiciário, são lutas eloquentes por justiça e equidade. Reduzir essas pressões a projetos de precária reinserção em um sistema de exclusão é um desvirtuamento dessas políticas e instituições e da própria função do Estado (ARROYO, 2010, p. 1402).

Concordamos com o cientista social Miguel Gonzalez Arroyo (2010), para quem os movimentos sociais devem permanecer ativos em diferentes esferas da vida se almejarmos uma sociedade mais justa. Assim, na próxima seção, apresentaremos o mundo rural no estado catarinense, além de um contexto histórico da educação e do campo em Santa Catarina. Neste capítulo, temos também o objetivo de contextualizar as relações entre campo e rural.

4.1 SANTA CATARINA E O MUNDO RURAL

Ao realizarmos uma busca científica sobre o tema “mundo rural”, percebemos uma infinidade de materiais relacionados à agricultura, de uma forma na qual a ruralidade acaba aparecendo como sinônimo de atividades agrícolas. O fato é que ao tratarmos dos espaços classificados como rurais, pretendemos abranger aspectos agrícolas e não agrícolas, além de compreendermos a história de formação dessas áreas, seu cotidiano, suas atividades econômicas, sua estrutura populacional, entre outros assuntos. Ao se dispor a trabalhar sobre o mundo rural catarinense, faz-se necessário também entender aspectos gerais sobre o estado de Santa Catarina. Dessa forma, iniciamos este tópico discutindo questões relacionadas à federação em estudo; posteriormente, traremos apontamentos do passado e da atualidade sobre o meio rural e, por fim, algumas questões relacionadas ao sistema educacional catarinense e rural.

O estado de Santa Catarina, durante o século XVIII, era formado por três vilas instaladas no litoral. Para a historiadora Sara Regina Poyares dos Reis (2004), a Capitania era considerada menos desenvolvida, além de pequena territorialmente e mal distribuída com relação à sua população. Assim como muitas outras, era mantida sob um regime político rígido e fechado. Ainda de acordo com a autora, apresentava dificuldades nas comunicações, uma vez que eram realizadas exclusivamente por vias marítimas, que por sua vez eram lentas e raras.

A autora talvez tenha certa razão, porém é relevante destacar que se compararmos com outras Capitanias, Santa Catarina estava praticamente em pé de igualdade, exceto se a confrontarmos com as Capitanias de Pernambuco e São Vicente, que prosperavam com a produção de açúcar e com a comercialização de índios como escravos, respectivamente. A terra era sinônimo de poder,

Os problemas gerados pela concentração fundiária no Brasil são por demais conhecidos. Durante mais de quatro séculos, a especialidade da aristocracia rural brasileira foi concentrar terras por meio da expulsão, apropriação e grilagem. O coronelismo, o mandonismo, o voto de cabresto e a submissão de milhares de homens e mulheres, sob o julgo de senhores de engenho e barões de café, são o resultado e o resultante dessa concentração fundiária (GOULARTI FILHO, 2016, p. 256).

Sendo essa a realidade brasileira, Santa Catarina, portanto, desenvolveu-se seguindo esses mesmos padrões, gerando extensas desigualdades. Inicialmente, ocuparam-se as vilas litorâneas, durante o século XVII, e, posteriormente, houve o povoamento do interior por meio da abertura dos caminhos das tropas. Lages foi uma cidade que se destacou no Estado, considerando que todas as passagens, especialmente as rotas comerciais, levavam ao município.

A formação catarinense está relacionada também às questões geográficas, considerando-se a existência de serras, planícies, planaltos e patamares, dessa forma é constituída por 95 mil km² de um relevo irregular. O território pode ser dividido em duas áreas: o planalto, que abrange o Oeste, o Meio-Oeste, o Norte e o Serrano; e a planície e as serras do leste catarinense, formadas pelo litoral, o Vale do Itajaí, o Norte e a região Sul. Sendo estas duas áreas mencionadas divididas pela Serra Geral, ou seja, do extremo sul ao baixo do Vale do Itajaí (GOULARTI FILHO, 2013).

O economista Alcides Goularti Filho (2016) distingue três períodos relevantes para a economia catarinense: antes dos anos de 1880 se destacavam a

pecuária, a pesca e as produções de açúcar e farinha de mandioca, ou seja, as pequenas propriedades mercantis. Posteriormente, entre os anos de 1945 a 1962, o Estado iniciou uma transição, passando a se dedicar à fabricação cerâmica, têxtil, metalmecânica, madeireira, de carvão, de papel/papelão e, por fim, após os anos de 1962, quando o grande e médio parque industrial, em conjunto com um Estado planejado, assumiu as rédeas econômicas, ou seja, o capital industrial catarinense se desenvolveu.

O que se pode perceber é que, até metade do século XX, a economia catarinense era fragmentada, cada região tinha sua especialidade. Essa situação reverteu-se somente nas décadas seguintes com a diversificação e a integração comercial e produtiva da economia catarinense comandada pelas grandes indústrias e pelo Estado (GOULARTI FILHO, 2013, p. 282).

Ainda discute o economista Goularti Filho (2016) que a economia catarinense é específica ao mesmo tempo que é diversificada e integrada, podendo ser definida como desenvolvimentista e conservadora adjacente, pois apresentou um crescimento articulado. “Um Estado ora liberal, ora planejador, porém comandado por oligarquias patrimonialista e estamental que, aparentemente, passam a imagem de inconciliáveis, refugiando-se em partidos conservadores” (GOULARTI FILHO, 2016, p. 31).

Portanto, trata-se de um ente federativo que se organiza de acordo com a ordem econômica. Apresenta modos de governo alternados, porém comandados por “monopólios de poder” acomodados em partidos políticos. Goularti Filho (2016) também apresenta um quarto período importante para a economia catarinense, que inicia a partir dos anos de 1990, quando aconteceu a abertura comercial, financeira e política do Estado.

O período do pós-guerra proporcionou modificações significativas para as dinâmicas econômicas, como, por exemplo, no caso da agricultura, que nesse momento passou por substanciais mudanças em suas estruturas. O estado de Santa Catarina, no ano de 2002, por meio do Instituto de Planejamento e Economia Agrícola (CEPA), classificou essas modificações como uma “revolução agrícola”, considerando também que se tratou de rupturas na maneira habitual de analisar o desenvolvimento da agricultura, como exemplo se destaca a desvinculação do espaço rural como o lugar restrito à prática das atividades ditas agrícolas.

Com isso, passamos a entender que o meio rural pode ser compreendido como um espaço com possibilidades diversificadas, ou seja, não apenas como um local de produção agrícola, mas um lugar que possui condições para o desenvolvimento de funções não agrárias. Para o professor Marcos Antônio de Oliveira (2016), o processo de modernização do campo brasileiro iniciou no final dos anos de 1960 e foi marcado por características conservadoras. Em Santa Catarina, foi marcado pela intensa migração aos centros urbanos, especialmente para as cidades de Lages, Curitiba e São Joaquim.

Santa Catarina (2002) classifica o Estado como o ente federativo que apresenta os menores índices de concentração de terra do Brasil. Porém o economista Luiz Mateus da Silva Ferreira (2020, p. 508) apresentou um estudo esclarecendo essa afirmação,

[...] a distribuição da terra menos desigual resultante da colonização em Joinville e outras regiões catarinenses de colonização europeia não impediu que o estado de Santa Catarina apresentasse no início do século XX índices de desigualdade fundiária semelhantes, ou ainda mais elevados, do que os de estados marcados pela grande lavoura exportadora do açúcar e do café.

Assim, compreendemos que em alguns locais do Estado, como Joinville, por exemplo, houve uma distribuição territorial menos desigual, porém ao referenciar todo o estado catarinense, percebemos que essa questão não é generalizada (Santa Catarina, 2002).

A produção familiar se destaca no sistema agropecuário, mas a partir da modernização da agricultura esses moldes de produção se voltam ao interesse capitalista e passam a atender aos complexos agroindustriais (SANTA CATARINA, 2002). Os autores Estevam, Salvaro e Busarello (2015, p. 291) irão esclarecer essas discussões apontando que “[...] a agricultura familiar está integrada ao mercado, mas não perdeu sua característica de trabalho familiar, sendo importante do ponto de vista social e econômico”.

Dessa forma, compreendemos que a agricultura familiar não é um fenômeno isolado, está incluída nos processos econômicos, logo, faz parte do sistema capitalista, mas continua sendo um importante elemento para o desenvolvimento social rural. Ao que se refere às políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento do meio rural a partir do crescimento da agricultura,

Um contingente expressivo de famílias que detinham pouca terra e volume reduzido de capital para investir nas propriedades passou a sofrer todas as consequências das políticas públicas que sustentaram o modelo de desenvolvimento agrícola baseado na monocultura e na especialização produtiva. Neste contexto, aprofundou-se o processo de exclusão das unidades agrícolas familiares da dinâmica produtiva nacional, que não conseguiram manter níveis de produtividade suficientes para torná-las competitivas nos mercados, como as médias e grandes unidades, cuja sustentação produtiva ocorreu, na maioria dos casos, através de subsídios e incentivos fiscais governamentais. Como resultado, observa-se que a sobrevivência dessas unidades produtivas familiares exclusivamente a partir das atividades agrícolas tradicionais está cada vez mais difícil, tanto em termos de geração e manutenção dos níveis de renda, quanto em termos de oportunidades de trabalho para o conjunto dos membros das famílias agrícolas. Esta situação tem levado os agricultores familiares a buscar novas oportunidades de trabalho e de renda, tanto dentro quanto fora das propriedades (SANTA CATARINA, 2002, p. 8).

Estevam, Salvaro e Busarello (2015, p. 290) apresentam outra perspectiva e afirmam que as políticas públicas no ambiente rural proporcionaram “[...] não somente o fortalecimento da agricultura familiar, mas também um desenvolvimento agrário que visa ao crescimento do ambiente rural como um todo”.

Com a ampliação das políticas públicas no meio rural, as atividades consideradas não agrícolas também são alargadas. Citamos como exemplo o turismo implantado nos espaços rurais catarinenses. O agroturismo instalado em Santa Catarina contribuiu também para a valorização cultural das pessoas do campo no momento em que o sujeito camponês se colocou à “disposição de compartilhar seus hábitos, costumes, cultura e modo de vida com as populações urbanas que os visitam” (SANTA CATARINA, 2002, p. 9).

O agroturismo se trata de um modelo de turismo por meio do qual as propriedades rurais, geralmente domínios da agricultura familiar, são abertas para turistas que procuram ter mais contato com a natureza. Assim, a cultura camponesa é apresentada aos seus visitantes, ocorrendo, dessa maneira, uma valorização cultural, conforme apontou Santa Catarina (2002).

Em outro documento expedido no ano de 2003 pelo estado catarinense por meio do Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola (Epagri/CEPA), foram discutidas questões relacionadas ao êxodo rural, que vem ocorrendo em Santa Catarina desde a década de 1960, intensificadas nos anos de 1980, o que provoca o aumento da população urbana, bem como a precarização da vida em várias de suas dimensões. As disputas pela terra são alargadas especialmente no

oeste do Estado, e isso ocorre porque existe “[...] relação imediata que se estabelece entre o êxodo rural e a emergência de conflitos por terra” (SILVA *et al.*, 2003, p. 7).

Silva *et al.* (2003) relacionaram a intensificação do êxodo rural com a “modernização agrícola”, considerando-as resultados adversos do desenvolvimento da agricultura, que esteve centrado na produção intensiva a partir do domínio dos recursos naturais e da especialização da manufatura. A referida modernização acarreta profundas e extensas modificações no plantio, principalmente entre os anos de 1960 a 1980, incorporando os “insumos modernos” (adubos, agrotóxicos, sementes melhoradas, maquinário agrícola) a partir do uso da tecnologia e da mecanização, inclusive durante o processo de comercialização.

O resultado foi um “sucesso” do ponto de vista do plantio, de acordo com relatórios do governo do estado de Santa Catarina (SILVA; HEIDEN; AGUIAR, 2003, p. 8), pois garantiu o aumento da produção e da produtividade agrícola. No entanto a modernização da agricultura provocou impactos negativos “[...] ao privilegiar determinadas regiões, produtos mais dinâmicos (principalmente de exportação) e agricultores mais capitalizados, associou-se fortemente ao aumento de desigualdade distributiva”.

Com isso, podemos relacionar a modernização agrícola do Estado com a expansão das disparidades de renda das pessoas do campo, o alargamento do êxodo rural e a precarização dos modos de vida, ou seja, um aumento das desigualdades socioeconômicas instaladas no espaço rural catarinense. Após os anos de 1985, os agravos sociais e econômicos permaneceram nesses locais, mas “[...] o governo brasileiro iniciou um processo de liberalização da economia e abertura de mercados que, junto com a política de garantia de preços mínimos adotada, provocou uma trajetória de declínio constante dos preços [...]”, assim, como consequência, vivenciamos “[...] a perda de renda e a exclusão dos agricultores familiares” (SILVA *et al.*, 2003, p. 8).

Reiteramos também que esse momento foi marcado pela reorganização social, principalmente porque a Constituição de 1988 garantiu às pessoas direitos antes negados, como, por exemplo, as manifestações e os movimentos sociais organizados. Nesse período, os conflitos pela terra foram intensificados, as questões sobre a reforma agrária se destacaram e os movimentos sociais organizados pelo MST se intensificaram. As lutas pela terra, em Santa Catarina, foram apoiadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e por lideranças do Sindicato dos Trabalhadores

Rurais, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT). Em suas ações, reivindicavam os “[...] excluídos, ou desestruturados dentro das novas formas de produção, estes agricultores com terra e/ou já sem terra (entregue aos bancos etc.), ou expropriados pela falta da posse ‘legal’” (ROCHA, 2013, p. 52). Assim, suas manifestações eram organizadas, principalmente, para exigir providências do Estado.

O êxodo rural iniciado nos anos de 1960 foi intensificado em Santa Catarina durante os anos de 1980 e, conforme analisou o agrônomo Valmir Luiz Stropasolas (2002), o Estado passou por um processo chamado *desruralização do território rural*. Ainda de acordo com o referido autor, esse problema se intensificou devido à falta de políticas públicas para a agricultura, especialmente a familiar.

Sobre a migração rural para os centros urbanos, é relevante ressaltarmos a predominância de jovens acompanhados de um elevado número de mulheres. Stropasolas (2002) relaciona esse acontecimento com a perda de autoestima dos agricultores – considerando todos os estereótipos que os rodeiam –, a falta de perspectivas para os jovens, além do descontentamento das mulheres – que enfrentam um ambiente extremamente machista. Com isso, o êxodo rural, especialmente desses grupos, colaborou para um processo de envelhecimento da população do campo, além de gerar o vazio demográfico, prejudicando, assim, o tecido social, comprometendo o desenvolvimento regional.

[...] um processo ampliado de deterioração de indicadores de desenvolvimento rural, com aumento da exclusão e do êxodo rural, especialmente dos jovens, e fragilização da agricultura familiar. A atração exercida pelas cidades, o baixo nível de renda e a insatisfatória qualidade de vida no campo são as principais causas apontadas pela manutenção e continuidade do êxodo. As tendências apontam envelhecimento da população rural, problemas de sucessão nas propriedades e esvaziamento populacional em muitas comunidades rurais e pesqueiras (MIOR; ZOLDAN, 2008, p. 24).

A migração da população se tornou um problema recorrente ao tratar-se do mundo rural. Mas esse não foi o único obstáculo enfrentado pelos camponeses. Durante a década de 1990, o País iniciou o processo de estabilidade econômica por meio, também, da redução dos preços de produtos agrícolas.

[...] a estabilização monetária foi garantida pela redução dos preços reais dos produtos agrícolas, pelo aumento dos juros e incentivos à importação, o que provocou uma grande queda na renda global da agricultura. Além disso,

a adoção de políticas restritivas de crédito e consumo teve, como uma das suas consequências, uma queda bastante acentuada do preço da terra. (SILVA *et al.*, 2003, p. 9).

Com isso, as dificuldades econômicas instaladas na agricultura intensificaram-se, resultando na perda de renda dos camponeses, descapitalizando, assim, parte dos estabelecimentos agrícolas, além de reduzir as oportunidades de trabalho no meio rural, inclusive, de desenvolver as pequenas propriedades (SILVA *et al.*, 2003).

Considerando as dificuldades expostas no meio rural catarinense, as políticas públicas foram intensificadas na tentativa de reverter os desajustes apontados. Porém, de acordo com Stropasolas (2002, p. 5), tratava-se de projetos que se limitaram à busca da “[...] modernização tecnológica e ao acesso à informação sobre o mercado e a formas “modernas” de produção”, ou seja, reforçando a tentativa de atualizar os procedimentos da agricultura”.

As políticas públicas direcionadas ao meio rural foram formadas na tentativa de suprir as necessidades capitalistas, instituídas para modernizar os processos de produção agrícola, porém ignoraram as demandas de valorização e reconhecimento identitário. A exclusão social e a desigualdade cultural estavam postas no campo catarinense,

[...] embora a dimensão econômica seja um fator decisivo no processo de reprodução social da agricultura familiar, implicando em sua consideração nas investigações relativas ao meio rural, verifica-se que o acesso à renda e à remuneração “adequada” do trabalho agrícola familiar se restringe a uma pequena parcela das famílias de agricultores (STROPASOLAS, 2002, p. 6).

A desvalorização cultural colaborou por desestimular jovens a permanecerem no meio rural, colocando os problemas em um círculo vicioso do qual eles migravam, tornando a população rural cada vez mais envelhecida; dessa forma, provocou desintegrações nas estruturas sociais. As buscas para tirar os filhos e as filhas da agricultura e garantir uma renda extra aos familiares que permaneceriam no campo continuaram, pois “[...] a incorporação de renda externa se constitui na segunda principal fonte de renda não agrícola das famílias rurais, e que se materializa no dinheiro enviado pelos filhos que trabalham e residem na cidade” (STROPASOLAS, 2002, p. 11).

A Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – EPAGRI (SANTA CATARINA, 2008, p. 23) apresenta a perda de competitividade do estado catarinense, comparado a outros entes federativos, na produção de grãos e outros mantimentos agrícolas que dependem de grande extensão territorial.

Todavia, em poucas regiões catarinenses, as condições são favoráveis à produção de “commodities” em larga escala. O pequeno tamanho dos empreendimentos, a limitação das áreas aptas ao cultivo mecanizado e a crescente pressão sobre os recursos naturais são fatores claramente restritivos. Considera-se, por isso, que o Estado deverá perder, gradativamente, competitividade em atividades que exigem grandes áreas e/ou larga escala (como é o caso dos grãos) e que essas produções tendem a concentrar-se no Centro e Norte do País.

Portanto, mais uma vez o mundo rural catarinense precisa se reinventar, visto que tem perdido espaço agrícola, que é uma das principais atividades econômicas de seus espaços rurais, para outras regiões brasileiras, então é necessário estar disposto às modificações com relação a isso. Conjuntamente com todos os problemas apontados e as mudanças que já destacamos, mencionamos, neste momento, as alterações no modo de vida do camponês, o qual precisou se adequar às novas realidades:

O agricultor do futuro está sendo visto como um indivíduo melhor preparado tecnicamente, com maior senso gerencial, maior consciência ambiental e mais organizado em redes ou em cooperativas. O caráter mais associativo, mais ético e ambientalmente correto que se projeta trará um diferencial ainda maior à agricultura catarinense (MIOR; ZOLDAN, 2008, p. 24).

De fato, devemos pensar o agricultor não como um profissional que segue modelos em busca da produtividade e da eficiência nos moldes empresariais, pois, dessa forma, estaríamos negligenciando seus padrões culturais e seus estilos de vida (STROPASOLAS, 2006). O agricultor precisa ser pensado como um profissional que se coloca disposto a aprender novas técnicas de plantio, ao mesmo tempo que cultiva e respeita a sua identidade.

Assim, podemos destacar o mundo rural encharcado de modificações, especialmente encampadas pelas estruturas do sistema capitalista. Isso ocorre no estado de Santa Catarina, mas também em todo território nacional. Contudo, percebe-se uma “[...] revalorização do meio rural como espaço multifuncional de

desenvolvimento territorial, onde, além da produção agrícola, se somarão outras atividades [...]”, como exemplo já citamos o turismo rural, que pode se tornar polo de “[...] prestação de serviços ambientais (proteção dos recursos naturais, manutenção da paisagem e da biodiversidade e a “produção” de água), juntamente como um local de moradia e de lazer” (MIOR; ZOLDAN, 2008, p. 24). As buscas por atividades não agrícolas no meio rural podem ser interpretadas, também, como precarização do emprego, considerando que surgem como uma alternativa de combate à pobreza, algumas vezes extrema. No século XXI, as modificações no sistema agrícola colocam a agricultura “[...] como o motor mais dinâmico da economia [...]” (BUAINNAIN, 2014, p. 5), podendo ser descrita como a mais resiliente também. Porém “[...] esse processo foi certamente desigual e heterogêneo, como seria inevitável em face da profundidade, do escopo e da abrangência territorial das mudanças socioeconômicas [...]” oriundas dos espaços rurais (BUAINNAIN, 2014, p. 37).

Durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a agricultura familiar ganhou espaços na agenda das políticas públicas. Os ambientes formados por esse modelo de agricultura foram alargados em todo País e também em Santa Catarina. Existem diferentes conceitos sobre o que é a agricultura familiar, portanto, delimitá-la dentro de um padrão de significados pode ser contraditório. Para Estevam (2009, p. 55), “[...] o que antes era considerado um modo de vida, agora converteu-se numa profissão, numa forma de trabalho”. Apesar de encontrar certa dificuldade em definir agricultura familiar, é possível, entre as diferentes teorias que a rodeiam, perceber alguns elos, “[...] o trabalho realizado é na maioria familiar, e a terra e a família estão intimamente interligadas” (ESTEVAM, 2009, p. 57).

[...] ao se definir a agricultura familiar na contemporaneidade, deve-se levar em conta todas as formas que essa categoria social representa, seja ela baseada no trabalho familiar agrícola e/ou não-agrícola ou com a participação do trabalho assalariado, mas que a força de trabalho na UPF é familiar [...] (ESTEVAM, 2009, p. 57).

De maneira geral, percebe-se a agricultura familiar relacionada com o trabalho da família. Algumas teorias também irão relacionar esse modelo de agricultura com a sustentabilidade. O fato é que essa estrutura agrícola promove emprego e renda aos camponeses. Assim sendo, pode ser considerada uma mola impulsionadora do desenvolvimento rural (STROPASOLAS, 2006).

Considerando que, atualmente, o modelo urbano-industrial vem sendo questionado, o ruralismo ganha ênfase no processo de desenvolvimento político, econômico e social “[...] por ser uma ideologia que pregava e se fazia a partir da aversão ao industrialismo e ao urbanismo” (ARAÚJO, 2007, p. 36). Dessa forma, o rural se destaca como espaço possível de inclusão, aumento de empregos, reconhecimento e valorização identitária, entre outras questões que permeiam os espaços rurais. Assim, se antes esses espaços foram considerados “atrasados”, atualmente se tornaram uma alternativa para a solução dos desequilíbrios socioeconômicos instalados no meio rural e em ambientes urbanos (STROPASOLAS, 2006). Apropriamo-nos da teoria seguinte para definirmos mundo rural:

[...] quando me refiro ao mundo rural, concebo um universo que interage, nas mais diversas dimensões, com o conjunto da sociedade brasileira e mantém relações que se estabelecem no cenário global. Não visualizo, assim, um espaço rural autônomo em relação ao conjunto da sociedade, que se caracterizaria por uma lógica própria e independente de reprodução social. Importa salientar, entretanto, que este mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba. O rural torna-se, assim, uma categoria de pensamento do mundo social [...] o rural não é uma ficção ou uma mistificação; é produto necessário de um modo de construir a realidade social (STROPASOLAS, 2006, p. 33).

A partir disso, compreendemos que o mundo rural ou os espaços do campo, assim como a sociedade que nele(s) reside, não estão isolados, mas interagem com o restante do mundo e do corpo social. Outra questão que devemos mencionar é o sistema educacional no espaço rural catarinense. Iniciamos essa discussão a partir do pensamento da pedagoga Liane Vizzotto (2013) de que o espaço escolar deve estar onde se encontra a comunidade. Com isso, percebemos que as escolas no espaço rural são ferramentas relevantes de transformação, pois possibilitam ao indivíduo, por meio da educação, uma nova visão de mundo e a possibilidade de inserção nas dinâmicas socioeconômicas.

Desde o ano de 1974, a União não possibilitou mais a abertura de escolas em nível primário e fundamental, passando essa responsabilidade aos municípios. O fato é que o estado de Santa Catarina passa por um período no qual conduz o fechamento de escolas mais distantes, com difícil acesso e com poucos alunos matriculados (VIZZOTTO, 2013).

Para o professor Jorge Werthein e o comunicador Juan Díaz Bordenave (1981), a educação nos espaços do campo é o reconhecimento de que o sistema educativo tradicional é ineficiente no processo de ensino-aprendizagem direcionado aos camponeses; portanto, faz-se necessário manter escolas especializadas para atender a esse grupo social. Logo, a educação do campo é ferramenta relevante e não deve ser ignorada. A seguir, apresentaremos um histórico da educação rural no estado catarinense.

4.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO EM SANTA CATARINA

Para a pedagoga Virgínia Pereira da Silva de Ávila (2013), a educação primária catarinense se tornou uma maneira de civilizar e moralizar a população, além de cumprir seu papel educacional na busca por saberes. Também desempenhou noções científicas, promoveu valores e condutas ponderados como modernos.

Ao tratarmos das escolas primárias, lembramo-nos de um poema chamado “Mestra Silvina”, de Cora Coralina (2008, p.1), que reproduzimos a seguir:

Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra, cinqüenta anos mais do
que eu, o meu entendimento ocluso.
A escola da Mestra Silvina...
Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.

A escola pode ser um ambiente libertador, ainda que pobre na sua estrutura, como mencionado no referido poema. Dessa maneira, direcionamos esta tese, colocando a educação como forma de libertação humana capaz de proporcionar a redistribuição e o reconhecimento identitário de um povo. A poetisa Cora Coralina relatou em sua obra uma realidade brasileira, que não se difere da catarinense.

Retomando a realidade do sistema educacional catarinense no início do século XX, afirmamos que a população era, em sua maioria, analfabeta e que os que pretendiam estudar precisavam se deslocar para os grandes centros onde havia instituições chamadas, na época, “escolas de primeiras letras” (ÁVILA, 2013). Esse

período também foi marcado pelos debates que relacionavam a educação rural “[...] à valorização do trabalho no campo, ao desenvolvimento do país e sua vocação para a agricultura” (PEREIRA; DAROS, 2016, p. 3).

Com o objetivo de modificar essa realidade e estender o sistema educacional catarinense, o Governador Gustavo Richard, no ano de 1907, aprovou o Regulamento Geral para a Instrução Pública. Nesse documento, o ensino primário foi dividido em rural e urbano. Foram consideradas escolas urbanas as instaladas nas cidades, e as rurais, as estabelecidas nos povoados e vilas (ÁVILA, 2013).

Apesar disso, foi apenas no ano de 1920, durante o governo de Hercílio Luz, que foi permitido modificar o período das férias nas escolas instaladas nas áreas rurais, conforme as necessidades de plantio desses espaços. Essa autorização foi estabelecida por meio do Decreto nº 1.416, de 26 de novembro (ÁVILA, 2013). Seu objetivo central foi ajustar as férias escolares com os períodos de plantio, considerando que as crianças participavam dos trabalhos de cultivo e que precisavam cumprir os calendários escolares (SANTA CATARINA, 1920). Já existiam leis que regulamentavam a frequência escolar, dessa maneira, o mencionado decreto foi estabelecido com o propósito de manter os alunos na escola, diminuindo, assim, a evasão escolar em tempos de safra. A expansão do sistema educacional dos anos iniciais no Estado permaneceu durante a década de 1920 e em 1927, no governo de Adolpho Konder, foi realizada no estado catarinense a primeira Conferência de Ensino Primário.

Um dos objetivos centrais da Conferência estava pautado na redução das taxas de analfabetismo. Para isso, era necessária a criação de novas instituições escolares, “[...] além de construir estradas e meios de comunicação que interligassem as diferentes regiões do estado” (ÁVILA, 2013, p. 72). Nesse momento, o Governo do Estado de Santa Catarina constituiu requisitos para a construção de escolas isoladas nas zonas rurais do Estado (ÁVILA, 2013). Antes disso, as unidades escolares instaladas nesses espaços eram provenientes apenas dos esforços das comunidades.

Até então, tratamos de escolas isoladas instaladas em zonas rurais, isso porque,

Em Santa Catarina, não há evidências nos documentos analisados da criação de escolas típicas rurais. Nesse estado, permaneceram as escolas isoladas, instaladas na sua maioria na zona rural. De acordo com a norma

legal, o ensino seria o mesmo desenvolvido nas escolas urbanas e adaptado as necessidades locais (ÁVILA, 2013, p. 136).

No estado catarinense não houve a conversão ou criação de escolas típicas rurais como no estado paulista. Em Santa Catarina, foram mantidas na zona rural as escolas isoladas de ensino comum [...] (ÁVILA, 2013, p. 189).

Estando entendido que as instituições rurais primárias eram chamadas de escolas isoladas e que essa nomenclatura não foi alterada como em outros estados federativos, vamos assim nos reportar ao mencioná-las.

Sobre os requisitos impostos pelo Governo para a instalação das escolas isoladas, citamos:

[...] era imprescindível a verificação, por parte de inspetores escolares, das condições, da existência de prédio, do mobiliário escolar e residência para o professor na localidade, da cessão gratuita ou cessão do prédio, mediante escritura legal e da distância, num raio de três quilômetros, entre uma escola municipal e uma estadual (ÁVILA, 2013, p. 72).

Embora a política do Estado fosse para reduzir as taxas de analfabetismo e aumentar o número de escolas, existiam regras importantes a serem seguidas. Ainda assim, de acordo com Ávila (2013), no ano de 1928, Santa Catarina contava com 634 escolas isoladas, um número comemorado pelo Governo catarinense.

Apesar do número de escolas isoladas aumentar no Estado, é importante destacar que o ensino ministrado nessas instituições não era específico para atender as pessoas rurais, ou seja, suas especificidades identitárias eram ignoradas durante o processo de ensino-aprendizagem. As escolas isoladas eram precárias e não se destacavam como instituições ideais.

As escolas isoladas, por diferentes motivos – como a distância dos centros urbanos, as precárias condições das instalações e da formação de professores e os poucos recursos financeiros -, eram levadas a ter um caráter eminentemente prático, sem oferecer aos alunos a possibilidade de ampliar os conhecimentos a partir do que estava sendo introduzido em termos de renovação educacional. (ÁVILA, 2013, p. 102).

As escolas isoladas catarinenses estavam cumprindo seu papel prático de ensinar aos seus alunos a ler e a escrever, desconsiderando todas as outras maneiras de produzir conhecimento. Apesar disso e do descaso do governo com essas instituições, o sistema educacional instalado nas zonas rurais catarinenses, bem ou não, estava ensinando meninos e meninas a ler e a escrever.

Durante a década de 1930, conforme o aumento populacional, também o número de escolas isoladas foi expandido no Estado. “O aumento nas matrículas era uma demonstração de que mais famílias da zona rural catarinense buscavam acesso à escola” (ÁVILA, 2013, p. 102). No ano de 1935, Santa Catarina contava com 818 escolas isoladas, número que englobava instituições municipais, estaduais e privadas (ÁVILA, 2013). “Em solo catarinense, na década de 1930 e início de 1940, podem ser citados as Semanas Ruralistas e os Clubes Agrícolas, além da circulação do debate entre adeptos do ruralismo e do movimento pela Escola Nova” (PEREIRA; DAROS, 2016, p. 13).

Os debates em torno do ensino rural estavam em evidência, porém, apesar de o número de instituições isoladas apresentar um aumento, ainda assim elas eram insuficientes para atender à demanda do Estado. Em 1937, a quantidade de escolas isoladas em nível estadual aumentou para 971 (ÁVILA, 2013). Podemos considerar uma expansão expressiva para dois anos. Mas é relevante lembrar que as necessidades de atender ao sistema capitalista da época pressionavam o governo para providenciar um sistema educacional adequado a essa demanda. Além disso, as escolas isoladas eram uma ferramenta relevante para manter as pessoas nas zonas rurais, evitando o êxodo rural. Não apenas isso, mas também uma maneira de adestramento, “[...] no caso das escolas rurais, a transformação de sujeitos ‘rústicos’ e ‘arcaicos’ em cidadãos ‘modernos’ e ‘civilizados’ deveria, em tese, ser feita por professores” (PEREIRA; DAROS, 2016, p. 13).

O Estado Novo foi implantado no Brasil juntamente com a onda de conservadorismo em diversos países da Europa, como Itália, Alemanha e Portugal, e o sistema educacional foi tratado como uma ferramenta relevante de instauração de um novo modo de governo (ÁVILA, 2013). Para o historiador Paulo Ricardo Bavaresco e a pedagoga Vanessa Daiane Rauber (2014, p. 90), “[...] o Estado controlava o êxodo rural e satisfazia o desejo de ter escolas e educação, mesmo que não fossem de qualidade”.

Essa era a realidade catarinense das escolas isoladas, além disso, também eram usadas como uma forma de formação técnica para o mercado de trabalho (ÁVILA, 2013), ou seja, a chave para atender aos anseios do capital, considerando o processo de industrialização do País e a necessidade de profissionais capacitados.

Entre os anos de 1937 a 1945, o País desenvolveu um sistema educacional uniforme e autoritário (ÁVILA, 2013), respeitando a onda de conservadorismo instalada no Brasil por meio do Estado Novo. Santa Catarina, como ente federativo da Nação, seguiu o mesmo padrão educacional.

No ano de 1939, sob o governo de Nereu Ramos, foi aprovado o Decreto nº 301, que regulamentou a organização do ensino primário no Estado. Por meio desse documento, por exemplo, tornou-se obrigatória a frequência escolar. Mantendo essa onda autoritária, “[...] caberia à escola socializar os catarinenses num novo ideário de organização social” (ÁVILA, 2013, p. 141). Isso se deveu à necessidade imposta de homogeneização social, considerando a grande quantidade de descendentes alemães e italianos que habitavam o Estado.

Quanto às escolas isoladas instaladas no Estado, devemos mencionar que elas não cumpriram rigorosamente o calendário escolar com os dias letivos. Isso se deu por alguns fatores, como, por exemplo, as dificuldades de deslocamento dos estudantes e professores (ÁVILA, 2013).

No ano de 1944, considerando a obrigatoriedade de frequência escolar (mais que um direito à educação, passou a ser um dever), bem como uma maneira de fugir dos trabalhos pesados da roça, o número de matrículas nas zonas rurais catarinenses aumentou. Porém é relevante destacar que as escolas isoladas catarinenses atendiam apenas aos três primeiros anos primários, depois os alunos deveriam buscar outras instituições de ensino. Era permitido que cada escola isolada mantivesse apenas uma classe (ÁVILA, 2013).

De acordo com Ávila (2013), em 1946, Santa Catarina estabeleceu um regulamento para as escolas isoladas, com o objetivo de promover uma renovação educacional, contudo os objetivos não saíram do papel, ou seja, eles não ocorreram na prática. Considerando que as taxas de analfabetismo se mantinham altas, em 1949, foi instaurada a Campanha de Educação Rural no Estado. Além disso, percebeu-se que

[...] não caberia mais a escola alfabetizar: tornava-se imprescindível o exercício de valores que refletissem as necessidades e os anseios de uma sociedade que se pretendia democrática, encarregando à escola a tarefa de inserir os indivíduos no mundo da cultura, da ciência e das mudanças sociais em curso (ÁVILA, 2013, p. 179).

Portanto, na década de 1950, já percebemos uma evolução no conceito de escola, a qual não se tratava mais de uma instituição apenas para atender aos anseios capitalistas, mas uma ferramenta de mudança social. E, em 1951, foi aprovado no País o Plano da Campanha de Educação Rural. Durante os anos de 1960 e 1970, o sistema educacional passou a ser uma ferramenta de modernização no estado catarinense, trabalhando-se com a “[...] concepção de educação como fator de aceleração do desenvolvimento e à noção de capital humano” (DAROS; VALLE; MELO, 2012, p. 21). É relevante destacar também que em 1969 o estado de Santa Catarina aprovou o Primeiro Plano Estadual de Educação, por meio do Decreto nº SE 31.12.69/8828.

A década de 1980 foi marcada pelo alargamento de direitos, por meio da Constituição, que tornou a educação um direito social, alargando seu comprometimento com os processos emancipatórios. Juntamente com a Constituição, a LDB de 1996 apresentou em seu texto metas para o desenvolvimento da educação rural. Os movimentos sociais organizados foram ampliados no Estado, e o objetivo era conquistar a educação do campo. Um exemplo foi o movimento chamado “Por uma educação do Campo”.

No ano de 1998, foi realizada no Brasil a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Santa Catarina participou da organização desse evento por meio das seguintes instituições: Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC (campus de Chapecó); atual Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ; Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina – SINTE; Prefeitura Municipal de Chapecó; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Santa Catarina – MST; Movimento de Mulheres Agricultoras – MMA; atual Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina – MMC/SC; e Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB. Referida participação foi fortalecida e a partir de seus trabalhos foi criado o Fórum Estadual por uma Educação Básica do Campo, cujos ciclos de estudos por ele realizados aconteceram até o ano de 2002.

Apesar das mobilizações acima mencionadas, o fechamento de escolas permaneceu nos espaços rurais em Santa Catarina, e nos anos 2000 12% das escolas localizadas no campo encerraram suas atividades. A justificativa do governo foi de que havia um número elevado de instituições educacionais rurais ao mesmo tempo que existiam poucos alunos para atender, ou seja, a demanda era pequena.

Talvez fossem apenas discursos que camuflavam o interesse pelo corte de gastos da administração. Com o fechamento dessas escolas, o Estado colocou transporte escolar à disposição das crianças que residiam em áreas rurais para que fossem estudar em centros urbanos (BAVARESCO; RAUBER, 2014).

Tal acontecimento prejudicaria alunos rurais, uma vez que escolas urbanas estavam preparadas para atender a crianças dessas localidades, com práticas e calendários interligados ao mundo urbano. Nesse momento, diríamos que estudantes rurais enfrentaram dificuldades por suas especificidades e, como dito anteriormente, o sujeito camponês foi estereotipado como sendo matuto, burro, sujo, entre outros conceitos.

Apesar da pouca estrutura das escolas instaladas no meio rural catarinense e do ensino ter desconsiderado as diferenças identitárias dos camponeses, podemos relacionar a evolução do sistema educacional do Estado com os bons indicadores sociais e econômicos que Santa Catarina mantém, sendo, inclusive, um estado de grande destaque comparado aos demais entes federativos do Brasil, citamos, como exemplo, o menor índice de analfabetismo do País.

A conquista e a instalação da educação do campo no Estado, proporcionaram

[...] compreender o campo para além da ideia de um perímetro não urbano. Ela busca dimensionar as gentes catarinenses em um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (SANTA CATARINA, 2018, p. 10).

Além disso, a educação do campo rompeu com os objetivos da educação rural de produtivismo. Em dezembro de 2004, o estado catarinense organizou o um Seminário de Educação do Campo, nesse período tínhamos como governador o senhor Luiz Henrique da Silveira (MDB), e como secretário da Educação, Jacó Anderle. A partir desse encontro, foi elaborada a Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo. “Esse foi um passo significativo da sociedade civil organizada e de segmentos do Estado para sensibilizar gestores públicos, mapear demandas específicas” (SOUZA; PALUDO; BELTRAME, 2015, p. 5). Por meio desse evento, foi organizado um Comitê Estadual para acompanhar a implantação das metas propostas no Seminário (SOUZA; PALUDO; BELTRAME, 2015). A partir do referido Comitê, no ano de 2008, nasceu o Fórum Catarinense de Educação do Campo –

FOCEC, que foi desenvolvido e organizado por meio de “[...] uma articulação política que congrega movimentos e organizações sociais vinculadas à temática da Educação do Campo e do desenvolvimento territorial e rural” (SANTA CATARINA, 2018, p. 18). Para Souza, Paludo e Beltrame (2015, p. 5), o Fórum foi um importante espaço para “[...] articulação política e construção das bases epistemológicas, jurídicas e políticas norteadoras da Educação do Campo [...]” no estado de Santa Catarina.

Seguindo esse movimento organizativo, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC regulamentou, em 2008, o curso de Graduação em Educação do Campo (Licenciatura). A universidade apresenta o curso a partir dos seguintes apontamentos:

Na Educação do Campo entende-se que os sujeitos que vivem no campo têm direito a uma escola que possibilite, em articulação com as especificidades do Campo, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Ou seja, as pessoas têm, não apenas, o direito a serem educadas no lugar onde vivem – **no Campo**; como também a uma educação pensada desde esse lugar – **do Campo**, com a participação de quem nele vive, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] Nesse caso, a educação inclui a instituição escolar, mas não se restringe a ela. A escola é vista como prioridade na estratégia de garantir o direito dos povos do campo de ter acesso à Educação Básica. (UFSC, 2022, p. 1).

Portanto, trata-se de uma graduação que prepara o profissional para atender às especificidades dos camponeses, incluindo as necessidades de reconhecimento identitário e cultural. Nessa mesma corrente organizativa, foi formado o Seminário de Pesquisa em Educação do Campo em Santa Catarina e, em 2010, foi estabelecido o II Seminário Catarinense de Educação do Campo. A partir desse segundo Seminário, de maneira coletiva, foram elaboradas as Diretrizes da Educação do Campo do Estado. Diferentes órgãos do estado catarinense participaram da construção dessas diretrizes, como

MST, FETAESC – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Santa Catarina, Arcafar/Casas Familiares Rurais, Organizações Não Governamentais, Pastorais Sociais vinculadas à Igreja Católica como a Pastoral da Terra, representações de Comunidades Quilombolas. De parte do Estado nos seus diferentes níveis, participam efetivamente a Universidade Federal de Santa Catarina, o Instituto Federal Catarinense, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Secretaria de Estado da Educação. (SOUZA; PALUDO; BELTRAME, 2015, p. 5).

Com isso, podemos afirmar que a política pública de educação do campo no estado de Santa Catarina foi estabelecida por meio de uma estratégia horizontalizada, ou seja, participaram da sua construção órgãos e comunidades que por ela são atendidos. A política pública de educação do campo é uma ferramenta relevante de desenvolvimento social, econômico e cultural dos camponeses, ainda assim concordamos com Lescura, Freitas Junior e Pereira (2013) quando afirmam que a política pública não é uma dádiva, mas um direito e deve promover a emancipação do indivíduo, emancipação essa defendida também por Freire (1987).

A educação do campo, além dos seus objetivos centrais de proporcionar um ensino específico ao seu público, também é uma ferramenta de “[...] desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação de hierarquia que há da cidade sobre o campo [...]”, ou seja, o sistema educacional disponibilizado aos camponeses se tornou uma possibilidade de reconhecimento identitário e destruição dos estereótipos criados em torno do povo do campo (SANTA CATARINA, 2018, p. 13).

Atualmente, o Fórum Catarinense de Educação do Campo continua vigente, ativo e está ligado ao Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. No ano de 2015, em Santa Catarina, foi fundado o Núcleo de Educação do Campo – NEC, por meio da Portaria nº 43, de 23 de novembro. A partir da criação desses fóruns, seminários e núcleos de educação do campo, percebemos que o estado de Santa Catarina estava engajado em ampliar a oferta de educação do campo no Estado. Apesar disso, “[...] as escolas do campo das redes de ensino não atendiam nem 50% do público da Educação Básica residente nas áreas rurais catarinenses” (SANTA CATARINA, 2018, p. 18), de acordo com o que apresenta o quadro 2:

Quadro 2 - Matrículas da Educação Básica das Escolas do Campo em 2015

	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Brasil	183.586	691.300	2.551.711	1.458.479	340.665	443.441
Santa Catarina	5.956	14.166	45.366	25.568	6.723	518

Fonte: SANTA CATARINA (2018, p. 19).

Devemos mencionar que a não oferta de ensino na educação do campo promove a saída precoce de crianças das escolas, isso porque a única possibilidade

de estudar é deslocando-se para instituições estabelecidas nas áreas urbanas. Além do deslocamento, por vezes extensos, os alunos ainda precisam lidar com os preconceitos devido à sua origem:

[...] *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente* (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 24).

Dessa maneira, percebemos o quanto as escolas do campo instaladas nos espaços rurais precisam ser mantidas, pois elas são instrumentos de emancipação por meio da valorização das identidades dos camponeses e de suas necessidades específicas relacionadas aos mundos do trabalho. Portanto, manter instituições de ensino que atendam à educação do campo próxima a essas comunidades é expandir oportunidades de educação para pessoas vulneráveis; é reduzir taxas de analfabetismo dos povos do campo; é promover o reconhecimento e a redução de estereótipos de cunho negativos ligados aos camponeses. Assim, a quantidade de escolas em funcionamento nos espaços do campo não é apenas “números”, mas a garantia de uma vida digna econômica e socialmente às pessoas que historicamente foram excluídas da sociedade.

Com relação à quantidade de escolas do campo em Santa Catarina, apresentamos o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Escolas do Campo da Educação Básica em 2015

	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional
Brasil	14.811	45.176	57.239	18.792	2.780	955
Santa Catarina	298	766	892	333	88	18

Fonte: SANTA CATARINA (2018, p. 19).

O número de escolas está diretamente relacionado à oferta de ensino e à escassez dessa oferta relacionada com a realidade de crianças fora de instituições de ensino. Dessa forma, fechar escolas é diminuir as possibilidades para alunos, além disso, é estimular “[...] a saída de crianças e jovens do campo, pois a única possibilidade de continuar os estudos é deslocando-se para as escolas urbanas”

(SANTA CATARINA, 2018, p. 19). Finalmente, reduzir o número de instituições de ensino é fechar as portas e punir estudantes que residem no campo. Apesar disso, as escolas do campo, em Santa Catarina, vêm sendo fechadas, “[...] de 2011 a 2015, pelo menos 240 escolas do campo foram fechadas ou desativadas [...]” no estado (SANTA CATARINA, 2018, p. 19). É importante mencionar que ao mesmo tempo que essas instituições são encerradas, o número de escolas e de vagas aumenta nas zonas urbanas (SANTA CATARINA, 2018).

Diferentes normativas legais foram instituídas para regulamentar a educação do campo:

A partir das mobilizações nacionais, estaduais e municipais, por meio de Fóruns, Conferências e Seminários, foram estabelecidas determinações legais e normativas acerca da Educação do Campo: Parecer CNE/CEB nº 36/2001; a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CEB nº 3/2008; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Lei nº 12.960/2014 que altera a LDB, sobre o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombola. (SANTA CATARINA, 2015, p. 65).

Além das normativas citadas acima, no contexto histórico da educação do campo em Santa Catarina, foram criados mais dois importantes documentos para o seu desenvolvimento no Estado, o Plano Estadual de Educação, implantado por meio da Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, compreendendo os anos de 2015 a 2024; e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 (SANTA CATARINA, 2018).

Durante a implantação do Plano de Educação, Santa Catarina era governada por João Raimundo Colombo. O mencionado documento é formado por 19 metas com variadas estratégias em cada uma para “[...] assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis” (SANTA CATARINA, 2015, p. 13). Além de apresentar um apanhado geral sobre a situação do sistema educacional catarinense, o Plano

[...] materializa propostas educacionais para a melhoria da qualidade da educação e, por consequência, contribuirá efetivamente para a construção de uma sociedade menos desigual. O Plano confere materialidade ao discurso de educação como direito de todos e responsabilidade do Estado (SANTA CATARINA, 2015, p. 11).

Com isso, compreendemos que a responsabilidade do Estado, por meio desse Plano, está direcionada a garantir educação e também, não menos importante, promover o desenvolvimento e a redução das disparidades sociais. É relevante destacar que o documento trata a educação do campo, indígena e quilombola individualmente. Apesar disso, admite que a população do campo seja formada por agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros. Apesar disso, mantém, ao longo do texto, diretrizes e estratégias individuais para a educação do campo, quilombolas e indígenas.

Ao tratar da educação indígena, o documento afirma que “[...] há uma parcela de índios estudando em escolas não indígenas [...]”, em seguida, ressalta que “[...] cabe às escolas não indígenas desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural” (SANTA CATARINA, 2015, p. 61). Pois bem, não temos uma solução concreta, o que nos é colocado por meio desse documento é que as escolas “tradicionais” devem se adaptar para atender os indígenas, mas, no final, o que ocorre é que o “diferente” deverá se adequar ao ensino “tradicional”.

“Não basta ter escolas no campo, é necessário construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultural do povo trabalhador do campo” (SANTA CATARINA, 2015, p. 65). Isso é fato, a educação do campo não deve ser desenvolvida individualmente, deve estar ligada à comunidade camponesa e às suas necessidades. Apesar disso, fechar escolas do campo não é uma solução para essa questão.

As metas estabelecidas no Plano estão separadas por nível de ensino, portanto, a educação do campo, indígena e quilombola aparece em diferentes estratégias. O documento aponta problemas, mas talvez não apresente as soluções, “2.17 Criar estratégias didático-pedagógicas que garantam a permanência de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental do campo” (SANTA CATARINA, 2015, p. 104). Quais estratégias? Quem irá criá-las? Sem essas respostas, talvez os problemas enfrentados pela educação do campo, como, por exemplo, a permanência no ensino fundamental, continuem.

O Plano sinaliza a necessidade de atendimento específico às populações do campo, apontando a necessidade de expansão de matrículas, incluindo a educação profissional, a graduação e pós-graduação, por meio de políticas de inclusão. Ressalta a relevância de manter o atendimento na própria comunidade e garantir o transporte dos alunos. Em diferentes momentos, o documento reforça a importância de “[...] preservação da identidade cultural” (SANTA CATARINA, 2015, p. 117), caminhando, assim, na direção das teorias de Fraser (2006) sobre o reconhecimento identitário e a justiça social.

Portanto, de maneira geral, podemos mencionar que o Plano foi um avanço para o desenvolvimento da educação do campo no estado de Santa Catarina. Já na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, a educação do campo é mencionada e indicada ao longo do texto como a forma de ensino apropriada às crianças das zonas rurais, bem como é tratado no referido documento sobre a formação continuada de professores para atuarem na educação do campo em consonância com as suas perspectivas pedagógicas e de inclusão.

Após a implantação dessas normativas legais, o estado catarinense passou a contar com um arranjo institucional formado pelo Núcleo de Educação do Campo – NEC, Centro de Educação Profissional – CEDUP, Escola Itinerante e Escola Multisseriada. Além desse conjunto organizacional, Santa Catarina conta ainda com os procedimentos pedagógicos: Formação de Professores de Escolas do Campo (inicial e continuada), Currículo e Projeto Político-Pedagógico da Escola, Pedagogia da Alternância, bem como reconhece as escolas do campo situadas no meio rural e mantém ativo o Programa “Projovem Campo/Saberes da Terra”.

A partir desses núcleos escolares, programas e processos pedagógicos, o estado de Santa Catarina pretende efetivar as necessidades da educação do campo em seu território. Ainda assim, como mencionado anteriormente, temos o acesso negligenciado, bem como a permanência de alunos nessas instituições (SANTA CATARINA, 2018). Dessa maneira, recorreremos à importância de ampliar oportunidades de ensino aos camponeses, sendo a educação do campo uma política pública relevante de inclusão e reconhecimento identitário para os sujeitos que residem em zonas rurais.

Ao chegar aos tempos atuais, encerramos a apresentação do contexto histórico da educação rural e do campo em Santa Catarina. Dessa maneira,

iniciaremos, a seguir, uma discussão teórica sobre as relações existentes entre o rural e o campo.

4.3 RELAÇÕES ENTRE CAMPO E RURAL

Após uma busca por acervos teóricos, percebemos que os materiais produzidos até então compreendem as relações entre o rural e o urbano, bem como o campo e a cidade. Sendo que existem duas correntes: a que relaciona os espaços acima mencionados de forma dialética, e a que trabalha com uma aproximação entre eles. O fato é que o rural e o urbano, o campo e a cidade aparecem juntos e interligados entre si.

Dessa maneira, ao tratar das relações entre campo e rural, é preciso mencionar também que existem diferentes áreas que analisam esses espaços, por exemplo, a geografia irá delimitá-los, tradicionalmente, a partir das demarcações territoriais, ignorando, dessa forma, as questões sociais.

Portanto, analisar as relações entre o campo e o rural é uma atividade complexa. Devemos considerar diferentes maneiras de demarcar esses espaços, além de entendermos a história e enredamentos da cidade e do urbano. Percebemos que ao trabalharmos o rural e o urbano e o campo e a cidade, aumentam os estereótipos lançados a cerca de que o urbano e a cidade são melhores e se sobressaem com relação ao rural e ao campo.

Na tentativa de não alimentarmos qualquer estereótipo a cerca desses espaços, tentaremos manter uma análise individual e abranger diferentes áreas. Conceituar esses espaços pode ser uma tarefa inviável, mesmo visitando diferentes áreas da ciência, vejamos:

Refletir sobre conceitos de tão denso significado como cidade, campo, urbano, rural, urbanidades e ruralidades e metropolização do espaço coloca-nos em busca de um necessário rigor teórico com o qual sempre devemos estar ocupados ao considerar a historicidade e a contextualização geográfica de cada conceito (RUA, 2020, p. 204).

Dessa maneira, tentaremos apresentar as características dos espaços rurais e do campo e suas relações. O professor João Rua (2020) classifica três acontecimentos importantes no desenvolvimento do campo, chamados por ele de “elementos fundantes”: as revoltas camponesas do final da idade média, a

complexificação das classes sociais pós-revoluções políticas e a Revolução Industrial.

O geógrafo Silas Nogueira de Melo (2011) explica que antes da Revolução Industrial a economia brasileira girava em torno da agricultura. Dessa maneira, os espaços do campo eram mais movimentados e as cidades visitadas em tempos festivos, como, por exemplo, durante as comemorações religiosas. De certa forma, as cidades eram uma extensão do campo e existiam para servir aos camponeses, transformadas em locais de lazer, principalmente.

A partir da Revolução Industrial, a cidade iniciou o processo de aumento populacional, ou seja, começou a concentrar mais pessoas. O autor ainda defende a ideia de que o processo de industrialização foi essencial para o desenvolvimento urbano, modificando, dessa forma, as estruturas do campo. Além de promover a “[...] implantação de novas estruturas sócio-econômicas entre grupos humanos associada a uma nova estruturação do espaço” (MELO, 2011, p. 15).

Nessa mesma perspectiva, a geógrafa Rosângela Aparecida de Medeiros Hespanhol (2013, p. 109) relata que os “[...] processos de industrialização e globalização provocou a urbanização geral da sociedade, tendendo a homogeneizar todos os espaços, sejam eles rurais ou urbanos”. De fato, a Revolução Industrial promoveu modificações nas estruturas econômicas e sociais brasileiras, porém não extinguiu os espaços rurais e do campo a partir de uma homogeneização urbana, conforme discute a autora.

Ainda assim, concordamos com Rua (2020, p. 204) ao tratar o urbano e o rural “[...] como processos integrados à lógica industrial e às novas maneiras como o capitalismo (re)produz o espaço por ele hegemonizado [...]”, isso porque o sistema capitalista a partir, principalmente, da industrialização, foi capaz de apresentar modificações significativas nas estruturas econômicas e conseqüentemente nos arranjos sociais dos espaços rurais e do campo.

Considerando as mudanças ocorridas, Rua (2020) continua sua análise a partir do conceito de urbanidades no rural, ou seja, as transformações proporcionaram aos moradores das cidades manterem comportamentos do campo e/ou rurais, considerando suas identidades.

A distinção cidade-campo, rural-urbano tem sido considerada a partir de uma dicotomização pautada no espaço como absoluto, com critérios baseados, sobretudo, na malha político-administrativa, no caso brasileiro. A

dicotomia apontada acaba por superenfatizar (e, portanto, estereotipar) as diferenças entre rural e urbano, ao mesmo tempo em que camufla a diversidade presente nos espaços rurais, ao subenfatizá-la – ofuscando a multiplicidade dos lugares e dos sujeitos rurais (RUA, 2020, p. 206).

Com esse conceito de urbanidade apresentado pelo autor, é possível compreendermos esses espaços considerando não apenas o espaço geométrico, mas englobando as subjetividades políticas e sociais, respeitando as identidades existentes no corpo rural/campo. “A urbanidade estará ligada a comportamentos dos moradores da cidade e vai sendo pouco a pouco difundida pelo espaço (urbano e rural) como outras racionalidades, as quais permearão os modos de vida” (RUA, 2020, p. 205).

Assim, RUA (2020) apresenta uma teoria que rompe com a ideia de um rural/campo como algo homogêneo, conforme havia destacado Hespanhol (2013). Antes disso, Peroli (2010, p. 59) já havia discutido sobre isso ao dizer que entende os espaços do campo e rural “[...] como fazendo parte de uma realidade maior, em que o antagonismo dá lugar à unidade ou complementaridade [...]”, ou seja, dificilmente conseguiríamos colocar limites para determinar esses locais. O rural e o urbano, o campo e a cidade irão se interpenetrar para formar uma totalidade.

Nessa perspectiva, Melo (2011) mostra que o campesinato está fora do sistema capitalista, uma vez que suas atividades são incoerentes ao acúmulo de capital e ao objetivo específico de obter lucro. Com isso, para o autor, as pessoas deixam de ser camponesas ou, ainda, “[...] essa população residente no campo, influenciada pela lógica capitalista urbana, para se reproduzir socialmente, tenta se inserir no mercado e na cultura urbana” (MELO, 2011, p. 16).

[...] o homem do campo vive um drama, no qual os padrões mínimos de sua existência, se tornam padrões de miséria. Pois os elementos de que dispõe a sua cultura tradicional são insuficientes para garantir-lhe a integração satisfatória à nova ordem das coisas, então aceitam os traços impostos e propostos ou os rejeitam. Com o passar do tempo, os que rejeitam tornam-se cada vez mais isolados e miseráveis (MELO, 2011, p. 16).

Diante disso, percebemos a relevância de promover o reconhecimento identitário para se alcançar a justiça social, conforme destaca Fraser (2002). As políticas públicas, especialmente as educacionais e a Educação do Campo, tornam-se uma ferramenta essencial de combate à miséria na qual está inserido o camponês brasileiro.

Melo (2011) ainda complementa sua discussão relatando que o capitalismo e a modernização aos quais foi submetida à agricultura alargaram a dependência do campo/rural com relação à cidade/ao urbano. E essa imposição de o urbano dominar o rural é oriunda de uma exigência da metrópole, ou seja, a metrópole “[...] tinha como objetivo extrair todo o excedente produzido” (MELO, 2011, p. 14).

Em contraponto à situação colocada pelo sistema capitalista às pessoas do campo, Hespanhol (2013) apresentou uma discussão sobre o quadro atual das cidades, mostrando que existe uma crescente deterioração das condições de vida. Dessa maneira, iniciou-se um processo de revalorização do campo e dos espaços rurais, colocados como um espaço de desenvolvimento econômico e também como um local para se viver.

Assim, podemos mencionar que existe uma valorização dos aspectos culturais rurais e do campo. Isso é possível quando, de acordo com Rua (2020), admiti-se que existe diversidade, ou seja, é necessário romper com a perspectiva de um rural homogêneo. E essa diversidade compreende as pessoas, as atividades econômicas e sociais. O autor ainda complementa essa discussão relatando que a ruralidade mantém uma racionalidade urbana por causa do sistema capitalista em que está inserida.

Quando admitido que existe diversidade e, ainda, quando o campo for reconhecido como um espaço de novas possibilidades para a reprodução da vida, para a produção e para convivências e vivências, além de deixar de ser apenas uma ferramenta de uso do sistema capitalista, nesse momento, uma nova perspectiva será lançada aos camponeses e, dessa maneira, abriremos espaços para que os povos do campo sejam protagonistas de suas histórias (PERIPOLLI, 2010).

Para que isso seja possível, entendemos que as urbanidades rurais precisam ser respeitadas, conforme destaca Rua (2020), pois a partir delas conseguiremos atravessar diferentes dimensões do campo e do rural.

Procurava-se maneiras de explicar como os trabalhadores rurais sem-terra, mas vivendo em bairros periféricos das cidades, se identificavam. Seriam eles urbanos ou rurais? Estatisticamente seriam considerados como urbanos, enquanto, por sua ocupação, considerados como mão-de-obra rural. Desde logo se percebeu que não se trataria apenas de uma questão estatística ou de localização de residência. Ao se referir à identidade desses trabalhadores, já se buscava o conteúdo político nela contido. (RUA, 2020, p. 2010).

Com isso, é possível percebermos a realidade imposta às pessoas, tanto as que residem em espaços rurais como as que estão acomodadas em locais definidos como urbanos. Por isso, concordamos com Rua (2020, p. 2010) ao afirmar que não podemos conceituar esses espaços a partir de uma totalidade, pois seria um conceito fechado e delimitado. O autor ainda apresenta alguns elementos e dimensões relevantes para determinar um local: físico-natural, simbólico-cultural, socioeconômica, de ordem técnica, podendo haver mais. E finaliza sua discussão relatando que existe “[...] a possibilidade de infinitos entrecruzamentos tanto das dimensões quanto dos elementos que, subjetivamente, em cada uma foram alocados” (RUA, 2020, p. 2010).

Nesse mesmo sentido, Hespanhol (2013) já havia considerado importante reconhecer as diferentes ruralidades, sendo essa abordagem a mais procedente, pois considera as especificidades de cada espaço e como cada local interage com os processos sociais e econômicos. Essa perspectiva teórica parece ser a ferramenta mais concreta de solução das situações adversas que estão colocadas aos camponeses.

Assiste-se hoje uma urbanização do campo e uma ruralização das cidades, porém em menor escala este último, pois o signo do rural que antigamente marcava tudo, até as cidades, diminui; enquanto a urbanização penetra até os pontos mais longínquos do campo (MELO, 2011, p. 19).

O fato é que o sistema capitalista se enraíza de maneira que provoca modificações profundas não apenas nos processos econômicos, mas também sociais e culturais. Melo (2011) termina seus pensamentos teóricos relatando que com a expansão capitalista os espaços rurais se modernizam e, com isso, eles se “urbanizam”. Discordamos do autor, as mudanças foram impostas às pessoas do campo e do rural, mas percebemos um incansável trabalho na busca por reconhecimento identitário desses povos, dessa maneira, entendemos que há uma luta contra a “tentativa de urbanização”.

Mesmo que conceituar esses locais seja uma tarefa complexa, alguns autores o fizeram. Mais recentemente, Rua (2020, p. 208) apresenta o campo e a cidade como “formas aparentes do espaço” e o rural e o urbano como “processos”, ou seja, a cidade como “obra” e o urbano como “racionalidade”. Já Melo (2011, p.

20) relata que “O campo poderia ser entendido como a base prático-sensível e o rural, a realidade social”.

As tentativas de conceituar o rural e o urbano, a cidade e o campo são importantes, porém devemos compreender que uma definição fechada, que não abrange a totalidade desses espaços, será uma demarcação inválida, pois, de alguma maneira, será negligente. Na busca por delimitar espaços, podemos negar identidades ou, ainda, construir estereótipos negativos das pessoas ou dos locais.

Dessa maneira, encerramos esta discussão. No próximo capítulo, pretendemos apresentar uma análise de dados sobre a educação rural e do campo em Santa Catarina a partir de informações adquiridas em *sites* governamentais.

5 EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO: ANALISANDO AS COMPLEXIDADES REGIONAIS

Inicialmente, gostaríamos de expor alguns processos metodológicos que interferiram no planejamento da tese. Os dados que estávamos buscando em veículos de armazenamento e divulgação oficiais como, por exemplo, os números de escolas rurais e do campo em Santa Catarina, não estavam dispostos de maneira clara e organizada, deixando o leitor e cidadão com uma série de dúvidas a cerca da organização estatal sobre a temática educação do campo e rural. Da mesma maneira, o último documento emitido pelo estado catarinense com algumas informações correspondia a dados do ano de 2015.

Diante disso, procuramos a Secretaria do Estado de Santa Catarina e fomos apresentada a Portaria Normativa nº 2034, de 10 de novembro de 2020, que regulamenta as pesquisas acadêmicas e a liberação de dados. Com isso, em respeito à legislação, enviamos uma solicitação para a realização da pesquisa e o pedido de algumas informações sobre as escolas rurais e do campo estabelecidas no estado catarinense. No dia 10 de abril de 2023, ganhamos a autorização para a construção deste item da tese. Recebemos também uma tabela em Excel com informações constantes no Censo Escolar Estadual de 2022.

Realizei uma busca incansável nos arquivos de acesso público, em atendimento à Lei nº 12.527/2011, que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas. Conseguimos informações sobre todas as escolas por esfera – federal, estadual e municipal – e os municípios onde estavam estabelecidas. Analisei os documentos de criação das instituições, mas nada encontrei. Nesses documentos, apontava-se para uma clara organização e sistematização em escolas do campo, rurais ou urbanas. Estávamos diante de um problema, apesar de o estado de Santa Catarina discorrer críticas à educação rural e preconizar a integralidade formativa da educação do campo em detrimento à primeira, ele não apresenta uma estrutura clara, com mapeamento e/ou desenho dessas políticas públicas. Essa incoerência classificatória se iniciou na própria estrutura organizacional da SED, pois nela está instituída um Núcleo de Educação do Campo, um Núcleo de Educação Indígena e um Núcleo de Educação Quilombola, sendo que, de acordo com a legislação de educação do campo, englobaria as demais modalidades, não necessitando dessa fragmentação.

Conforme destacado anteriormente por Ávila (2013, p. 189), em Santa Catarina, “[...] não houve a conversão ou criação de escolas típicas rurais como no estado paulista”. Apenas “[...] foram mantidas na zona rural as escolas isoladas de ensino comum [...]” (ÁVILA, 2013, p. 189), ou seja, entendemos com a discussão da autora que em nosso Estado não existiram escolas rurais, elas foram classificadas como isoladas. Porém, durante a pesquisa, percebemos que essa observação de Ávila também conflita com os dados levantados nesta pesquisa, pois em Santa Catarina existem escolas isoladas, mas as escolas rurais, da mesma forma, fizeram e fazem parte da estrutura educacional catarinense.

Percebemos também que existem escolas isoladas que, ao mesmo tempo, são multisseriadas como, por exemplo, a Escola Municipal Isolada Itoupaba, localizada na cidade de Araranguá. Além disso, percebemos que existem instituições que mantêm um ensino chamado “regular” e quilombola no mesmo espaço físico, como é o caso da Unidade Estadual Quilombola Rosalina, que funciona no mesmo local que o EJA.

A pesquisa se concretizou a partir do trabalho diário, na busca por dados e elementos científicos, e não foi diferente com a presente tese. Tínhamos informações das escolas que poderiam ser classificadas como rurais ou do campo apenas considerando o espaço geográfico. É esse o mapeamento que o estado catarinense construiu. Considerando que a classificação apenas pela localização é limitada, podendo ignorar questões de diversas ordens, como as sociais, propusemos uma categorização para as escolas rurais, utilizando as suas nomenclaturas. Do mesmo modo, em respeito à Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que vetou a prática de salas multisseriadas nos ensinos infantil e fundamental na educação do campo, consideramos as instituições multisseriadas escolas rurais. Por último, baseados na literatura, consideraremos as unidades isoladas como estabelecimentos de ensino rural, pois fazem parte das características comuns do ensino ruralista catarinense

O estado de Santa Catarina transformou as escolas rurais em escolas do campo, dessa maneira, em nível estadual, não existe mais instituição rural. Esta tese irá respeitar a classificação estadual, considerando, assim como o Estado, as prováveis escolas rurais como instituições do campo. Uma possível reclassificação, diferente do que Santa Catarina propõe, apenas será possível realizando visitas nas instituições para, assim, compreendermos qual o modelo de ensino é aplicado em

cada escola, considerando que o nome desses estabelecimentos educacionais não indica qual a sua classificação.

Mas precisamos mencionar que o estado de Santa Catarina, ao transformar todas as escolas estaduais rurais em do campo apenas considerando o espaço geográfico, desrespeita a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que garante que as instituições do campo serão classificadas “[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade [...]” (SANTA CATARINA, 2002, n.p.), ou seja, essas unidades escolares deveriam ser reconhecidas a partir das suas especificidades. Além disso, é importante lembrar que delimitar uma instituição por seu local é um tanto quanto arcaico, considerando que o ex-governador Gustavo Richard, no ano de 1907, dividiu as escolas catarinenses entre rurais e urbanas, de acordo com o espaço onde estavam instaladas.

Apesar do esforço em produzir uma pesquisa ampla e completa, ainda assim ficarão algumas lacunas como, por exemplo, qual organização curricular e didático-pedagógica é praticada em cada escola, ou seja, se o trabalho realizado pela instituição está de acordo com a legislação e as perspectivas das políticas públicas de educação rural e do campo. Além disso, também não conseguiremos abranger o número de alunos/matrículas atendidos pela educação rural e do campo. Com isso, propomos para pesquisas futuras visitas *in loco*.

O mapeamento que iremos propor é inicial e pertinente diante da falta de informações claras e sistematizadas por parte da SED. Essa proposta, no entanto, não está livre de questionamentos e poderá ser reelaborada a partir de uma reestruturação proposta pela SED ou a partir de outras pesquisas acadêmicas que venham a se debruçar sobre a temática. Ainda assim, ressaltamos a sua importância para a realização deste estudo, que visa pensar a educação do campo como um espaço de formação integral e conectado com a multiplicidade identitária de nosso País. A seguir, trataremos sobre informações da educação rural catarinense.

5.1 A PERSISTÊNCIA DE UM MODELO: DADOS DA EDUCAÇÃO RURAL EM SANTA CATARINA

Ao tratar sobre a política pública de educação rural, é preciso mencionar que ela foi uma ferramenta relevante para o desenvolvimento agrícola no País. Foi

fonte de aperfeiçoamento, letramento e também uma tentativa de controlar o êxodo rural em momentos em que a migração para os centros urbanos esteve em evidência. Uma política pública considerada antiga se ponderarmos que a primeira instituição de ensino agrícola do Brasil foi instituída no ano de 1859, autorizada em 1812.

Em Santa Catarina, ainda temos escolas rurais, multisseriadas, nucleadas e reunidas em funcionamento. A seguir, apresentaremos as escolas rurais municipais catarinenses, classificadas a partir de seus nomes, apresentando as cidades onde estão situadas. É importante relatar que para chegarmos a esses dados consideramos as informações dispostas no endereço eletrônico do Estado, em dados abertos.

5.1.1 Escolas Municipais Rurais classificadas a partir de seus nomes e classificações teóricas

Algumas escolas apresentam claramente sua classificação por meio do seu nome, pois carregam na inicial o termo “Escola Rural”, por exemplo, não deixando dúvidas sobre a sua metodologia. Outras instituições apresentam “Escola Isolada”, “Escola Multisseriada”, “Escola Reunida”, “Escola Nucleada”, e em respeito à Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que vetou nas escolas do campo salas multisseriadas nos ensinos primários e fundamental, o que as torna, automaticamente, unidades rurais.

Dessa maneira, a seguir, apresentaremos, em forma de tabela, com o nome das escolas e dos municípios onde estão localizadas, as instituições, classificadas nesta pesquisa como rurais,

Tabela 2 - Escolas Rurais Municipais: classificadas a partir do seu nome

Escola	Município
Escola Agrotécnica Mun. Irineu Bornhausen	Abelardo Luz
PRODERAD Projeto de Educação Rural de Água Doce	Água Doce
ER José de Alencar	Abdon Batista
ER Santa Catarina	Abdon Batista
ER Balcino Matias Wagner	Alfredo Wagner
ER Dep. Ivo Reis Montenegro	Angelina
ER Mun. Antenor Sprotte	Araquari
ER Mun. João Agnelo Vieira	Araquari

ER Prof. Lauro Locks	Armazém
ER Mun. Albino Bernardino de Melo	Balneário Gaivota
ER Mun. Libania Pereira Martins	Balneário Gaivota
ER Mun. Pref. Bernardo Aguiar	Barra Velha
ER Mun. Maria Tusnelda Bernestorff	Barra Velha
ER Mun. Epifanio Manoel Ignacio	Barra Velha
ER Mun. Judite Bernardina Aguiar	Barra Velha
ER Maria Luiza da Silva Dias	Botuverá
ER Mun. Pedro Ivo Campos	Caibi
ER Mun. Cantorio Florentino da Silva	Canelinha
Escola Rural Mun. Prof. ^a Edemita C. Rosa	Canoinhas
Escola Rural Municipal Bonetes de Cima	Canoinhas
Escola Rural Mun. Campina do Ribeiro	Canoinhas
Centro de Educação Infantil Rural Santa Bárbara	Canoinhas
Centro de Educação Infantil Rural Deckla Prust	Canoinhas
EB Mun. Agrop. Demetrio Baldissarelli	Chapecó
ER Norberto Jose Floriano da Silva	Garopaba
ER Prof. Ary Manoel dos Santos	Garopaba
ER Febronio Tancredo de Oliveira	Garopaba
ER Mun. Vadislau Schmitt	Guabiruba
ER Mun. Prof. Alcino Fernandes	Herval d'Oeste
Centro Integ. de Ens. Rural CIER	Iporã do Oeste
Escola Rural Secção Schneider	Itaiópolis
Escola Rural Poço Claro II	Itaiópolis
Escola Rural Rio da Areia	Itaiópolis
Escola Rural Nova Esperança	Itaiópolis
Escola Rural Baia do Itajaí	Itaiópolis
Escola Municipal Integral Rural Celestino Forneck	Itapiranga
Escola Municipal Integral Rural Oscar Puhl	Itapiranga
ER Prof. Carlos Blumemberg	Jaguaruna
ER Prof. Cecilia Avila Schmitz	Jaguaruna
NUPERAJO Núcleo Pedag. Rural de Joaçaba	Joaçaba
Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke	Joinville
ER Chiquinha Gomes de Carvalho	Laguna
ER DR Armando Calil Bulos	Laguna
ER Francisco Zezuino Vieira	Laguna
ER José de Souza Guimarães	Laguna
ER Nininha Guedes dos Reis	Laguna
ER Prof. Marilza Lor de Barros	Laguna
ER Agrícola Índio Guimarães	Laguna

Escola Agrícola Mun. Pref. José S. Filho	Mafra
ER PE Aldolino Guesser	Massaranduba
ER Prof. Maria Machado Kreutzfeld	Massaranduba
ER Prof. Vidalina Xavier	Massaranduba
ER Prof. Araci Duarte	Massaranduba
ER Mun. Prof. ^a Griseldi Maria Muller	Modelo
ER Linha Taipa	Mondaí
ER Prof. Daniel Carlos Weingartner	Palhoça
ER Prof. ^a Antonieta Silveira de Souza	Palhoça
ER Mun. de Albardão	Palhoça
ER Mun. Manoel da Silva	Palhoça
ER Professora Olga Cerino	Palhoça
ER Prof. ^a Isabel Botelho de Paulo	Palhoça
ER Prof. ^a Targina Boaventura da Costa	Paulo Lopes
ER Avani da Silva	Paulo Lopes
ER Prof. ^a Filomena Lima	Pedras Grandes
ER Hortencio Bernadino de Souza	Pescaria Brava
ER Mun. Prof. Rodolfo Holeveger	Piratuba
ER Mun. Zonalta	Piratuba
ER Rodeio Trinta e Dois	Rodeio
ER Flora Auta Brasil	São João Batista
ER Prof. Sinesio Octaviano Dadam	São João Batista
ER Mun. Monsenhor Sebastião Scarzello	São João do Itaperiú
ER Mun. Catulino Onofreirosa	São João do Itaperiú
ER Mun. Prof. ^a Maria Gasino Borba	São João do Itaperiú
ER Sta. Filomena Prof. Augusto Schnitzler	São Pedro de Alcântara
ER Mun. Alcides de Souza Pereira	Sombrio
ER Mun. Cyriaco Felício de Souza	Três Barras
ER Jacomo Bez Fontana	Treze de Maio
ER Ver. Rosalino Damiani	Urussanga
ER Prof. Ernesto Cesar Mariot	Urussanga
ER Germano Schaefer	Vidal Ramos

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

A classificação proposta acima das escolas como rurais se deu a partir do cadastro do seu nome no sistema da SED/SC. Consideramos a sigla ER como “Escola Rural”. É importante destacar que não apresentamos suas localidades, pois algumas estão sem esse registro no veículo de divulgação organizado pelo Estado por meio da SED, mas podemos perceber que nem todas as instituições acima

mencionadas estão localizadas em áreas rurais. Uma justificativa para esse processo é a urbanização do meio rural, ou seja, a escola já existia quando sua localidade passou a ser classificada como urbana.

Atualmente, a cidade de Laguna é a que mantém o maior número de escolas nomeadas como escolas rurais municipais, contando com sete instituições. Além das escolas acima mencionadas na tabela 2, consideramos, ainda, escolas rurais municipais a partir do sistema SED/SC, conforme tabela 3:

Tabela 3 - Escolas Rurais Municipais: classificadas de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008

Escola	Município
Escola Isolada Romildo Menegatti	Abelardo Luz
El Núcleo de Colonização J. Mendes	Água Doce
Escola Isolada Mun. Bernardo Demertine	Anita Garibaldi
Escola Isolada Municipal Padre Agostinho Vorgerd	Apiúna
El Itoupaba	Araranguá
El Mun. Chapada Alta	Arvoredo
El Verino Bach	Barra Bonita
El Águas do Araca	Barra Bonita
El Mun. Paulo Schiessl	Bela Vista do Toldo
Escola Nucleada Municipal João Walter	Bocaina do Sul
Escola Nucleada Braço do Trombudo Km 15	Braço do Trombudo
Escola Nucleada Braço do Trombudo Km 20	Braço do Trombudo
El Anita Garibaldi	Caibi
Escola Multisseriada Municipal Anita Garibaldi	Campo Belo do Sul
Escola Multisseriada Municipal Juscelino K. de Oliveira	Campo Belo do Sul
Escola Multisseriada Municipal Presidente Nereu Ramos	Campo Belo do Sul
Escola Multisseriada Municipal Rui Barbosa	Campo Belo do Sul
Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa	Campo Belo do Sul
Escola Municipal Multisseriada Campina	Campo Belo do Sul
Escola Multisseriada Municipal D. Pedro II	Campo Belo do Sul
Escola Multisseriada Municipal Fazenda Cerro Negro	Campo Belo do Sul
El Pinhal Preto	Campos Novos
El Encruzilhada	Campos Novos
El Serraria Pacheco	Campos Novos
El PE Josimo Moraes Tavares	Campos Novos
El São João dos Campos Novos	Campos Novos
El Mun. Espigão Branco	Campos Novos
Escola Mult. Mun. Alvacir N. Ribeiro	Correia Pinto
Escola Multisseriada Municipal Barra dos Índios	Correia Pinto

Escola Mult. Mun. Faxinal dos Wolffs	Correia Pinto
Escola Mult. Mun. Gonçalves Ledo	Correia Pinto
Escola Mult. Mun. Nancy Terezinha R. Ortiz	Correia Pinto
Escola Mult. Mun. João Batista Rodrigues	Correia Pinto
Escola Mult. Mun. Lidia Belcamino Perim	Correia Pinto
Escola Mult. Mun. Maria Clara A. Barbosa	Correia Pinto
El Mun. José do Patrocínio	Dionísio Cerqueira
El Mun. Sta. Joana D'Arc	Guarujá do Sul
El Mun. Bem Me Quer	Ipira
El Mun. Jacutinga	Irati
El Mun. Vila Flor	Irati
Escola Municipal Isolada Jesuíno Dias de Oliveira	José Boiteux
Escola Nucleada Mun. Santa Catarina	Lebon Régis
Escola Nucleada Linha Vitoria	Lebon Régis
El Mun. Santa Isabel	Lebon Régis
El Mun. Linha Bonita	Ouro
Escola Reunida Prof. Bento José do Nascimento	Palhoça
El Alto Guarany	Papanduva
El Entre Rios	Papanduva
El Tereza Estoqueiro Viapiana	Santa Cecília
El Carlos Belli	Santa Cecília
El Euripedes Granemann	Santa Cecília
El PE José de Anchieta	Santa Cecília
Escola Isolada São Luis	Turvo
Escola Reunida Municipal Angelo Soletti	União do Oeste
Escola Multisseriada Maria Aparecida Rodrigues	Urubici
Escola Multisseriada Otavio Costa	Urubici
El Cardeal Câmara	Xavantina
El Medianeira	Xavantina
El Pinhal Preto	Xavantina

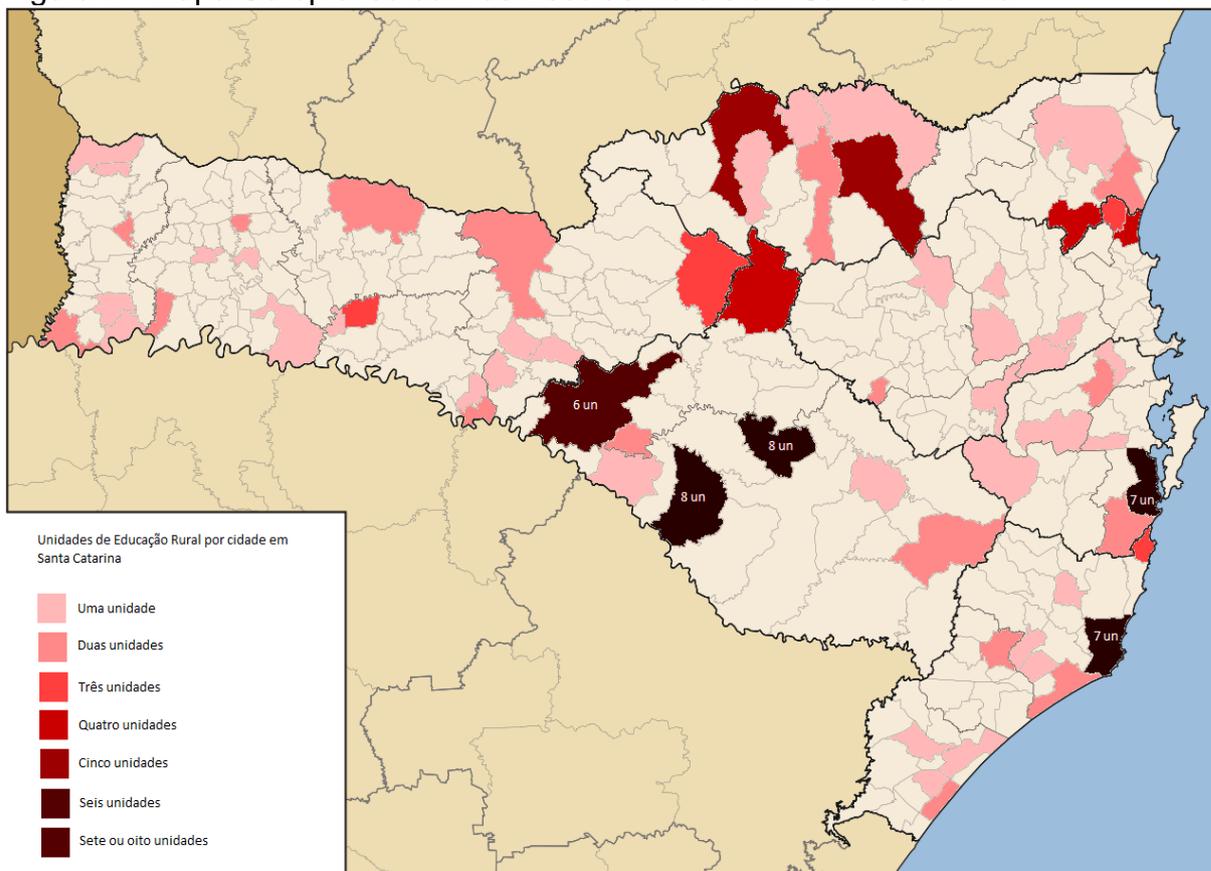
Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Em respeito à Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que vetou a prática de salas multisseriadas entre os ensinos infantil e fundamental na educação do campo, e conforme aportes teóricos descritos em capítulos anteriores, classificamos as escolas isoladas, multisseriadas, nucleadas e reunidas como instituições rurais. Ponderamos a sigla EI como “Escola Isolada”, portanto, escola rural. É importante ressaltarmos novamente que uma escola pode ser considerada isolada e ao mesmo tempo é multisseriada, citamos como exemplo a El Itoupaba, localizada na cidade de

Araranguá. Porém essas instituições serão contabilizadas apenas uma vez nesta pesquisa, pois uma organização mais sistematizada, ao que tudo indica, e diante da falta de organização da SED, dependerá de uma visitação *in loco* por parte dos pesquisadores que tenham nessa temática seu foco de pesquisa.

Chamamos a atenção para o número de escolas multisseriadas municipais que mantêm suas atividades, são 17 instituições. Provavelmente, essa foi uma alternativa usada para que não ocorresse o fechamento das escolas, já que vivemos momentos em que essa prática se tornou comum no meio rural. Portanto, considerando as escolas municipais rurais, isoladas, multisseriadas, nucleadas e reunidas, o estado de Santa Catarina conta com 139 instituições de ensino rurais, oficialmente nomeadas pelo Estado de Santa Catarina, o que supostamente conferir-lhes-ia o *status* de rurais diante da organização da SED. Apresentamos a seguir, a figura 1:

Figura 1 - Mapa Coroplético com as Escolas Rurais em Santa Catarina



Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Santa Catarina conta, atualmente, com 139 escolas rurais municipais e, conforme podemos perceber na figura acima, os estabelecimentos de educação

rural estão espalhados por todo o espaço territorial do Estado. No veículo oficial de divulgação de informações da SED/SC, encontramos um número expressivo de escolas municipais localizadas em áreas denominadas rurais, porém sem indicativos de manterem uma educação rural, conforme apêndice 01 – apresentado para efeito de conhecimento, porém não será analisado. Dessa maneira, não vamos contabilizar essas instituições como membros da política pública de educação rural, pois compreendemos que se trata de escolas com métodos de ensino urbano, mas que atendem a alunos rurais.

O número expressivo de instituições localizadas em áreas rurais e do interior catarinense e que não são classificadas nem como escola rural nem como escola do campo nos faz refletir sobre a negligência dos espaços escolares com o sujeito que por eles serão atendidos. Apesar de termos duas políticas públicas vigentes para atender a população do campo, ainda assim sua cultura é ignorada na tentativa de, muitas vezes, “urbanizá-los”.

5.2 REPENSANDO O MODELO: DADOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA CATARINA

Como já mencionado, esta tese trata da educação do campo, que além de atender os agricultores e as agricultoras familiares, ainda estende suas atividades para extrativistas, pescadores e pescadoras artesanais, ribeirinhos e ribeirinhas, assentados e assentadas em acampamentos pela reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos e caboclas. A partir deste momento, iremos compreender o quanto a educação do campo está presente e participa ativamente da vida dessas populações.

O estado de Santa Catarina contém escolas do campo municipais e estaduais que atendem agricultores e agricultoras, instituições indígenas e itinerantes e que também realizam atendimento por meio do EJA aos povos quilombolas na esfera estadual. Inicialmente, pretendemos apresentar as escolas do campo municipais, conforme tabela 4:

Tabela 4 - Escolas do Campo Municipais

Escola

Município

Escola do Campo em Tempo Integral Tarumãzinho	Águas Frias
Escola do Campo Paraíso da Serra - Vereador Oldemar Philippi	Bom Retiro
Escola do Campo Barbaquá	Bom Retiro
Escola do Campo Canoas	Bom Retiro
Escola do Campo Costão do Frade - Vereador Anísio Gonçalves de Lins	Bom Retiro
Escola do Campo Cambará Professora Margarida Buggler Wiggers	Bom Retiro
Escola do Campo Prof. Hercilio Zimmermann	Camboriú
Escola Mun. do Campo Terra Vermelha	Concórdia
Escola Mun. do Campo Angelo V. Stedille	Concórdia
Escola Mun. do Campo Antonieta de Barros	Concórdia
Escola Mun. do Campo Linha Tiradentes	Concórdia
Escola Mun. do Campo Elvira E. B. Schell	Concórdia
Escola Mun. do Campo Suruvi	Concórdia
Ed. Inf. de Campo Prof. Alice Macedo de Ataíde	Curitibanos
Núcleo Mun. do Campo Aristiliano Alves dos Santos	Curitibanos
Escola Mun. do Campo Paulo Freire	Ponte Alta
Escola do Campo Prof. Sebastião Ribeiro da Silva	Santa Cecília
Escola Mun. do Meio Ambiente	São José

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

As escolas do campo municipais instituídas para atender as pessoas rurais se concentram principalmente em Concórdia, que conta com seis escolas. Considera-se um município que tem como principal “[...] característica a estrutura rural [...]”, além de ser “[...] conhecida nacionalmente como a Capital da suinocultura” (DAZZI; OLIVEIRA, 2011, p. 196). Também o “Município tem sua economia bastante concentrada no ‘cluster’ agroindustrial, com uma razão de dependência de 60 a 70% do movimento econômico” (DAZZI; OLIVEIRA, 2011, p. 196). Com isso, já podemos compreender a extensão da educação do campo na cidade. É importante destacar, também, que entre os anos de 2001 até 2016, Concórdia foi governada pelos Prefeitos Neodi Saretta e João Girardi, ambos do Partido dos Trabalhadores, o que pode ter impulsionado a criação dessas escolas, uma vez que o PT possui características sociais desenvolvimentistas.

Em seguida, aparece o município de Bom Retiro, que mantém cinco instituições. A cidade mantém um “[...] perfil econômico bastante baseado na produção agrícola [...]”, além de destacar “[...] forte presença das micro e pequenas empresas e a importante participação do agronegócio para a geração de empregos (SEBRAE, 2019, p. 8). Os estabelecimentos educacionais do campo têm uma

característica peculiar, a de respeitar as identidades e, mais que isso, promover o reconhecimento do camponês. Uma luta contra todos os estereótipos criados em torno do “matuto”. Se compararmos com o número de escolas rurais municipais, teremos uma lacuna considerável. Infelizmente, ainda temos poucas escolas do campo municipais.

Sobre as escolas do campo em nível estadual, como já foi mencionado anteriormente, o estado catarinense “desativou” todas as escolas rurais e as transformou em escolas do campo, ou seja, em nível de ensino estadual, Santa Catarina não reconhece mais a política pública de educação rural, ativamente mantém apenas a política de educação do campo. Essa informação foi possível por meio de um contato telefônico com o Núcleo de Educação do Campo do Estado. Portanto, esta pesquisa respeitará o método projetado no Estado. Apresentamos a seguir a tabela 5:

Tabela 5 - Escolas do Campo Estaduais

Escola	Município
EEB Jose Zanchetti	Abdon Batista
CEDUP Prof. Jaldyr Bhering Faustino da Silva	Água Doce
EEF Maidana	Águas de Chapecó
EEF João Café Filho	Anchieta
EEB Erwin Radtke	Blumenau
EEB Humberto de Alencar Castelo Branco	Caibi
CEDUP Campo Erê	Campo Erê
EEF Rafael Dal Pai	Campos Novos
EEF Adele Faccin Zanuzzo	Caxambu do Sul
EEF Linha Campinas	Chapecó
EEF Sede Figueira	Chapecó
EEB Prof. Lidia Glustack Remus	Chapecó
EEF Freya Hoffmann Wettengel	Concórdia
EEB Jose Pierezan	Concórdia
EEB Elidia Maria Biezu	Concórdia
EEB Dogello Goss	Concórdia
EEF Francisco Bagatini	Concórdia
EEF Artur da Costa e Silva	Coronel Freitas
EEF Tupinamba	Cunha Porã
EEB Itajuba	Descanso
EEF Prof. Dalilo Quintino Pereira	Dionísio Cerqueira
EEB Prof. ^a Maria da Gloria Mattos	Dionísio Cerqueira
EEB Prof. Tertuliano Turibio de Lemos	Faxinal dos Guedes
EIEF Taruma	Garuva
EEB Nereu de Oliveira Ramos	Guaraciaba
EEF Agilberto Zandavalli	Guatambú
EIEF Baixo Sambura	Ipuaçu
EEF Prof. Isidoro Giacomo Savaris	Ipumirim
EEB Orides Rovani	Ipumirim
EEF Prof. Balbino Martins	Iraceminha
EEF Linha Bigua	Iraceminha
EEB Humberto Machado	Itapiranga

EEB Santo Antonio	Itapiranga
EEB São Jose	Itapiranga
EEF Ludgero Wiggers	Itapiranga
EEB PE Vendelino Junges	Mondaí
EEB Frei Crespim	Ouro
EEB Catharina Sege	Palma Sola
EEF Sede Oldenburg	Palmitos
EIEF Rio dos Pardos	Porto União
EEF Padre Bernardo	Quilombo
EEF Eulina Alves de Gouveia Marcelino	Riqueza
EEF Anita Garibaldi	Romelândia
EEB Prof. João Romário Moreira	Romelândia
EEB São Donato	Saltinho
EEB Prof. Genova Palma Nunes	São Domingos
EEB Sto. Antonio	São Domingos
EEF Padre João Rick	São João do Oeste
UD de São João do Oeste	São João do Oeste
EEF Osni Medeiros Regis	São José do Cedro
EEB Serafim Bertaso	São José do Cedro
EEF Laudelino de Souza Medeiros	São José do Cerrito
CEDUP Getulio Vargas	São Miguel do Oeste
EEB Carlos Werlang	Saudades
EEB Rodolfo Foss	Saudades
EEB João Batista Fleck	Saudades
EEB Elisabeth Matilde Simon	Seara
EEB São João Bosco	Sul Brasil
EEF Linha Pitangueira	Tunápolis
EEB Anita Brasileira	Videira
UD Unidade Prisional Avançada de Videira	Videira
EEB São Caetano	Xanxerê
EEB Luiz Lunardi	Xaxim

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Todas essas escolas estão localizadas no interior, em zonas e áreas rurais, e por isso são consideradas instituições do campo pelo Estado. Ressalvamos que a classificação apenas pela área geográfica é limitada, capaz, inclusive, de excluir questões sociais. Portanto, entendemos que o mais importante seria uma visita em cada escola para assim entendermos a realidade do grupo escolar atendido por cada instituição. Como o Estado delibera dessa maneira, assim o faremos também, mesmo considerando que há controvérsias nessa classificação. O município que mais dispõe de escolas do campo estaduais é a cidade de Concórdia. É importante destacar que existem duas penitenciárias estaduais que ofertam cursos classificados como rurais, a UD Penitenciária Agrícola de Chapecó e a UD Colônia Penal Agrícola de Palhoça.

A referida política pública também regulamenta o ensino indígena. Ao tratarmos da educação disposta às populações indígenas no País, voltamos às primeiras décadas de colonização do Brasil, quando os padres jesuítas mantiveram a “catequização” desses povos. O objetivo foi garantir fiéis para a Igreja Católica,

além de manter o controle político e social por meio do ensino civilizatório. Esse foi o modelo de educação oferecido às comunidades indígenas até por volta dos anos de 1970, quando se organizaram os movimentos sociais que buscavam um ensino de qualidade e que garantisse o respeito à cultura e à identidade e o reconhecimento das tribos e de seus membros (CARDOSO, 2018).

Oficialmente, no Brasil, foi a partir da Constituição de 1988 que os indígenas obtiveram o direito a uma educação de qualidade e que promovesse o respeito à diversidade cultural e linguística. Além disso, a Carta Magna de 1988 se destacou como um avanço ao ensino indígena e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 pleiteou pelo mesmo caminho de respeito à diversidade no que tange à educação indígena (CARDOSO, 2018). A educação do campo vai ao encontro dos movimentos sociais e organiza-se sobre o ensino indígena, baseado no respeito à diversidade cultural, social, política e linguística. A seguir, apresentamos as escolas municipais indígenas em funcionamento em Santa Catarina, conforme tabela 6:

Tabela 6 - Instituições Indígenas Municipais

Escola	Município
EMEI Kokoj Si	Iguaçu
Centro Indígena de Educação Infantil Jõ-Tõ Aju	José Boiteux
CIEI Mun. Pequenos Indígenas	José Boiteux
CIEI Mun. Olimpio Severino da Silva	José Boiteux
CIEI Mun. Tenonde Pora	José Boiteux
CIEI Mun. Voble Kuzug	José Boiteux
PE Mun. Paiol de Barro	Entre Rios
PE Mun. Matão	Entre Rios
PE Mun. Limeira	Entre Rios

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Todas as escolas mencionadas na tabela seis são instituições que funcionam dentro de aldeias ou reservas indígenas. É importante ressaltar que nessas escolas há o ensino da língua portuguesa e também da língua materna, ou seja, aquela praticada em cada tribo. Reportando-nos à tabela novamente, percebemos que apenas três municípios oferecem esse modo de ensino. De acordo com o historiador Clovis Antonio Brighenti (2015), sobre os territórios indígenas estabelecidos em Santa Catarina, destacam-se o de Xapecó – instituído nos municípios de Iguaçu e Entre Rios, totalizando 5.216 índios divididos entre povos Kaingang e Guarani. Além disso, a reserva Ibirama Laklãno, localizada também, entre outros locais, na cidade de Entre Rios, conta com 2.153 indígenas que vivem

nesse município, pertencentes ao povo Xokleng. Diante disso, justificamos a concentração desse modelo de ensino nessas regiões do estado, continuando a apresentação de escolas indígenas instituídas em Santa Catarina, neste momento, as instituições estaduais, de acordo com a tabela 7:

Tabela 7 - Instituições Indígenas Estaduais

Escola	Município
EIEF Vila Nova	Aberlado Luz
EIEF Cacique Karenh	Aberlado Luz
EIEB Cacique Wera Puku	Araquari
EIEB Kirikue Nhemboe'a	Araquari
EIEF Tupa Poty Nhee	Araquari
EIEF Jataity	Balneário Barra do Sul
EIEF Kaakupe	Biguaçu
EEBI Whera Tupa Poty Dja	Biguaçu
EIEB Taguato	Biguaçu
EIEF Nhamandu	Biguaçu
EIEF Kuaray Papa	Canelinha
EIEF Fen No	Chapecó
EIEB Sape Ty Ko	Chapecó
EIEF Mbya Limeira	Entre Rios
EIEF Linha Matão	Entre Rios
EIEB Paiol de Barro	Entre Rios
EIEB Tekoa Marangatu	Imaruí
EIEF São Jose	Ipuaçu
EIEF São Pedro	Ipuaçu
EIEB Cacique Vanhkre	Ipuaçu
EIEB Pinhalzinho	Ipuaçu
EIEB Vanhecu Patte	José Boiteux
EIEB Laklano	José Boiteux
EIEF Nhemboea Vya	Major Gercino
EIEB Itaty	Palhoça
EIEF Pira Rupa	Palhoça
EIEF Tekoa Yaka Porã	Palhoça
EIEF Amba Y Ju	São Francisco do Sul
EIEF Cacique Pira	Seara

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Tratando sobre as escolas indígenas estaduais, verificamos uma diversidade maior de municípios que oferecem esse modelo de educação. A classificação dessas instituições se deu, primeiramente, pelo nome da escola, muitas com nomes indígenas. Além disso, verificamos a sua localização, que basicamente se intercala entre terras, áreas e aldeias indígenas. Brighenti (2015) nos mostrou que o povoamento indígena se encontra nesses locais, estabelecido nas cidades de Aberlado Luz, Chapecó, Ipuaçu, Entre Rios, Seara, Fraiburgo, Porto União, José Boiteux, Vitor Meirelles, Doutor Pedrinho, Itaiópolis, Saudades, Imaruí, Palhoça, Biguaçu, Araquari, Balneário Barra do Sul, Garuva, São Francisco do Sul, Major Gercino e Canelinha, totalizando 10.369 índios residentes nesses espaços

com 77.759 hectares reservados. Se considerarmos as escolas de nível municipal e estadual, concluiremos que em Santa Catarina, atualmente, contamos com 38 escolas indígenas em funcionamento e que sete delas estão localizadas na cidade de José Boiteux, sendo assim, referida cidade, o local com maior concentração desse modelo de educação.

A educação do campo também atende o povo quilombola. O sistema educacional para esse grupo social foi estabelecido no Brasil apenas com a Constituição Federal de 1988, que garantiu educação para todos e colocou o Estado como responsável por garantir esse direito:

Desde o período colonial as escolas públicas eram destinadas aos brancos, a elite e seus filhos, os sujeitos negros eram constantemente marginalizados, além disso, não existia leis, nem garantias e direitos para todos os cidadãos brasileiros (NASCIMENTO; SILVA, 2021, p. 4).
[...] os povos afrodescendentes ficaram à margem da sociedade, sem políticas públicas que favorecesse essas populações, ou seja, foram marginalizados durante muito tempo da nossa história, entretanto nunca desistiram de lutar por seus direitos e se incluir como sujeitos de direitos [...] (NASCIMENTO; SILVA, 2021, p. 4).

A política pública de educação do campo englobou o ensino destinado às comunidades quilombolas. Após isso, no ano de 2003, por meio da Lei 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino de “História e cultura afro-brasileira nas escolas e das relações étnico-raciais, das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2003, n.p.). Além disso, a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu por meio das Diretrizes e Bases Educacionais que a “História e cultura afro-brasileira e indígena” fosse incluída oficialmente no currículo educacional das esferas públicas e privadas (BRASIL, 2008, n.p.). Posteriormente, no ano de 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (NASCIMENTO; SILVA, 2021).

No estado de Santa Catarina, não foram estabelecidas escolas quilombolas em nível municipal. Porém contamos com unidades quilombolas estaduais. Em solo catarinense, frequentemente, é instaurada a metodologia curricular de ensino quilombola em instituições educacionais que ofereçam também um ensino chamado regular como, por exemplo, na Unidade Quilombola Rosalina, estabelecida na cidade de Araranguá, que funciona no mesmo local onde é ofertado o EJA. Vejamos na tabela 8:

Tabela 8 - Instituições Quilombolas Estaduais

Escola	Município
UD Quilombola Itapocu	Araquari
UD Quilombola Areias	Araquari
UD Quilombola Rosalina	Araranguá
UD Quilombola Invernada dos Negros	Campos Novos
UD Quilombola Ilhotinha	Capivari de Baixo
UD Quilombola Vidal Martins	Florianópolis
UD Quilombola Morro da Queimada	Florianópolis
UD Quilombola Campo dos Poli	Fraiburgo
UD Quilombola Morro do Fortunato	Garopaba
UD Quilombola Aldeia	Garopaba
UD Quilombola Beco do Caminho Curto	Joinville
UD Quilombola Toca Santa Cruz	Paulo Lopes
UD Quilombola São Roque	Praia Grande
UD Quilombola Caldas do Cubatão	Santo Amaro da Imperatriz
UD Quilombola Tapera	São Francisco do Sul

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Há apenas 15 unidades instaladas em todo o Estado. Pouco, se compararmos com a extensão territorial. Portanto, ainda precisamos avançar nessa modalidade educacional. Mas não devemos nos esquecer de mencionar que se confrontarmos o número de comunidades quilombolas existentes em nosso estado com a região amazônica, por exemplo, teremos uma discrepância considerável. Existe outro fator relevante também, dito por Nascimento e Silva (2021), o de que lidamos diariamente com a ausência de reconhecimento de diversas comunidades quilombolas brasileiras. Diante disso, ressaltamos que precisamos avançar em reconhecimento, em valorização cultural, em redução das desigualdades entre os povos e em educação quilombola no Brasil e em Santa Catarina. O estado catarinense foi colonizado, também, por descendentes europeus, e anseia ser reconhecido por um espaço geográfico demarcado por brancos. A luta por escolas indígenas e quilombolas é o movimento que busca valorizar culturalmente e resgatar a identidade dos povos indígenas e negros.

Dentro da educação do campo catarinense, ainda nos falta apresentar o sistema educacional itinerante estabelecido em nosso estado. De maneira geral, as escolas estabelecidas em assentamentos e acampamentos foram reconhecidas no Brasil por meio, principalmente, das lutas do MST. Para a pedagoga Marlene Lucia Siebert Sapelli (2015, p. 338), nos anos de 1980, o MST expressou preocupação com a educação, atrelando ao sistema de ensino uma ferramenta de modificações sociais, além disso, a garantia de competência científica e técnica, ou seja, “[...] era

preciso juntar o fazer e o saber, pois, para dominar, a burguesia havia separado os dois”.

As lutas pela terra instauradas pelo MST ocorreram em conjunto com as ações em favor do ensino. Curiosamente, a primeira escola estabelecida em acampamento se deu no ano de 1982, antes mesmo da criação do próprio MST. Apesar da existência de escolas nos acampamentos e assentamentos na década de 1980, foi apenas no ano de 1996 que a primeira instituição foi legalizada oficialmente perante o estado brasileiro (SAPELLI, 2015). Após isso, as escolas itinerantes passaram a ter seu funcionamento regulamentado pela política pública de educação do campo.

No estado de Santa Catarina, temos escolas itinerantes em nível municipal e estadual, conforme apresentaremos a seguir na tabela 9:

Tabela 9 - Instituições Itinerantes Municipais

Escola	Município
Escola Isolada Municipal Padre Ezequiel	Abelardo Luz
El Assentamento Indianópolis	Abelardo Luz
Centro de Educação Municipal do Campo Cultivando o Saber	Água Doce
Escola Municipal Assentamento 1º de Agosto	Água Doce
Escola Itinerante José Joaquim de Lima Xavier	Campo Belo do Sul
El Prof. ^a Maria Goretti Delav Becker	Campos Novos
El Prof. ^a Lides Terezinha Detoffol Titon	Campos Novos
El Assentamento Vitoria	Campos Novos
Escola Itinerante Estudando e Plantando	Campos Novos
Escola Itinerante Ana Maria Rodrigues Coelho	Correia Pinto
Ed. Inf. de Campo Fazenda Boa Vista	Curitibanos
EMEF Itinerante M. Alice Wolff de Souza	Lages
Escola Itinerante Sempre Aprender	São José do Cerrito
Escola Municipal Professora Erodith dos Passos Rodrigues	Calmon
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida	Passos Maia
Escola de Séries Iniciais Nova Conquista	Passos Maia

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

A tabela oito nos mostra que temos em Santa Catarina 16 escolas itinerantes oficializadas em nível primário e fundamental. Precisamos mencionar que o estado catarinense, se comparado com o restante do País, possui uma parcela pequena de assentamentos, retratando 1,72% do total brasileiro, “[...] com 5.033 famílias assentadas, representado 0,52% das famílias assentadas no País” (SOUZA; ESTEVAM, 2021, p. 276-277). A mesorregião do Oeste apresenta maior concentração de projetos de assentamentos e também é a que mais beneficia famílias, totalizando 3.516 (SOUZA; ESTEVAM, 2021). Com isso, compreendemos a

centralização de escolas itinerantes municipais localizadas nessa região referenciada pelos autores. Os demais estabelecimentos educacionais desse modelo de ensino se agrupam na região serrana do Estado, que, de acordo com Souza e Estevam (2021), trata-se da segunda mesorregião catarinense com mais projetos, chegando ao número de 33 projetos e atendendo 768 famílias. Essas instituições estão estabelecidas em assentamentos, comunidades e reassentamentos. Em nível estadual, existem apenas três estabelecimentos de ensino itinerantes, de acordo com a tabela 10:

Tabela 10 - Instituições Itinerantes Estaduais

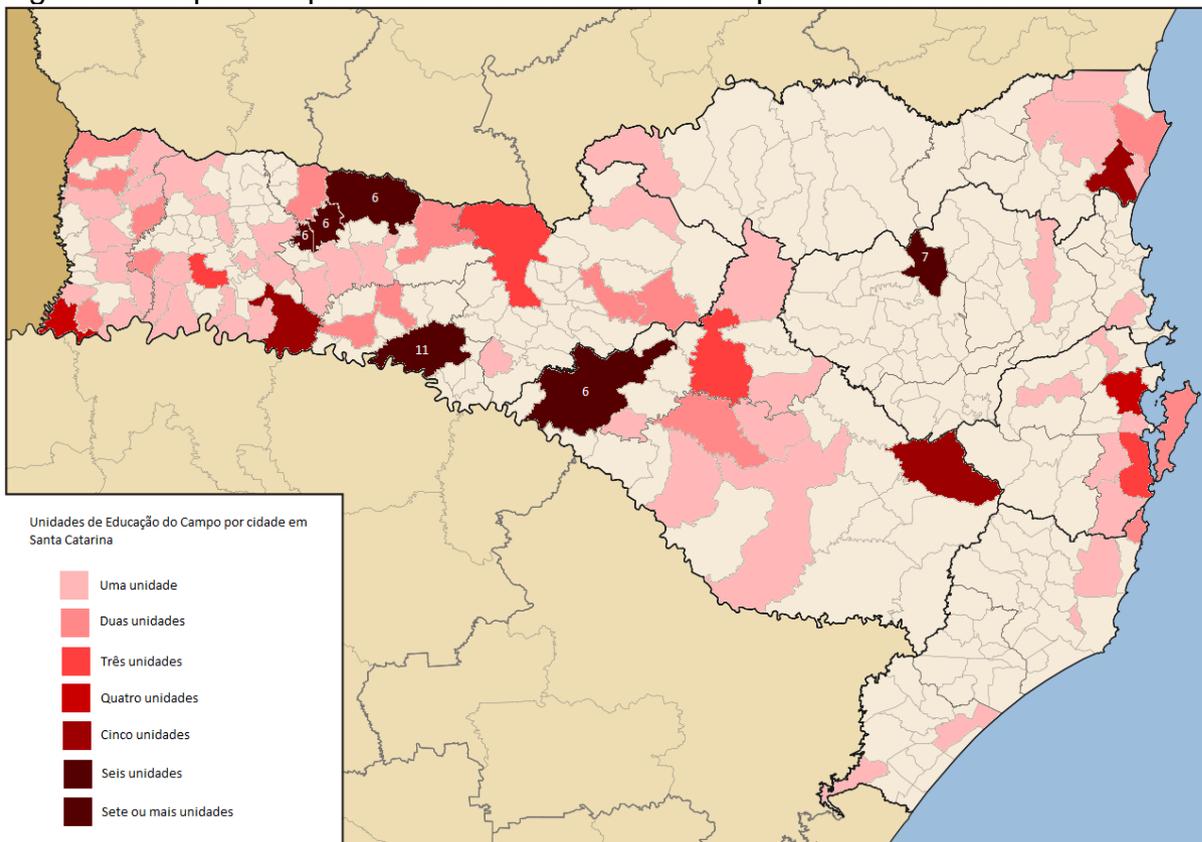
Escola	Município
EEM Semente da Conquista	Aberlado Luz
EEM Paulo Freire	Aberlado Luz
EEB Vinte e Cinco de Maio	Fraiburgo

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Sabemos que o número de escolas de nível estadual é menor se comparado com o das instituições municipais, isso por causa da própria divisão da estrutura – séries iniciais e ensino fundamental são de competência dos municípios e o ensino médio é de competência do Estado. Também devemos mencionar a problemática da evasão no sistema educacional de nível médio se comparado ao ensino fundamental, que é menor. Mas, ainda assim, existe uma diferença considerável no número de escolas itinerantes estaduais e municipais. Dentro dos três estabelecimentos de ensino itinerantes estaduais instituídos em Santa Catarina, dois deles se encontram na cidade de Aberlado Luz, que também tem duas escolas dessa mesma modalidade em nível municipal. Antes do estabelecimento dessas instituições, ou em acampamentos e assentamentos que ainda não continham escolas, os alunos geralmente eram transportados até as instituições “tradicionais” – uma maneira de estudarem, mas, muitas vezes, uma forma cruel, considerando que é rotineira a situação de discriminação a qual esses estudantes são submetidos por suas origens.

No próximo tópico e último antes de encerrarmos este capítulo, trataremos sobre as permanências e rupturas entre a educação do campo e a educação rural estabelecidas em Santa Catarina a partir dos dados apresentados e das discussões teóricas instituídas em capítulos anteriores. A seguir, apresentamos a figura 2:

Figura 2 - Mapa Coroplético com as Escolas do Campo em Santa Catarina



Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

Diferente da educação rural, percebemos, a partir da figura acima, que as escolas do campo se concentram mais nas regiões do planalto e oeste do Estado. Curiosamente, também visualizamos, por meio do mapa, algumas instituições no litoral catarinense. Atualmente, o Estado conta com 153 instituições de ensino do campo municipais e estaduais. Além dessa divisão, vale lembrar que esse modelo de ensino também abrange as escolas indígenas, quilombolas e itinerantes instaladas em solo catarinense.

5.3 PERMANÊNCIAS E RUPTURAS ENTRE O RURAL E O CAMPO

O objetivo central, da primeira instituição rural estabelecida, era o de atender ao sistema capitalista, formando mão de obra qualificada e promovendo a redução do analfabetismo. Além, também, de tentar reduzir a evasão rural e assemelhar culturalmente os brasileiros (TORRES; SIMÕES, 2015). Já a educação do campo foi estabelecida no ano de 2002, após movimentos sociais organizados. O

alvo dessa política pública se centrava/centra no sujeito camponês, o que de certa maneira gira em torno do capitalismo, ou seja, com as modificações da agricultura, processo de plantio, uso de agrotóxicos e avanço do agronegócio, o trabalhador foi/é colocado como elemento central do sistema, e, dessa maneira, a educação do campo passou a ser ferramenta do capital, formando profissionais qualificados para atender às novas demandas (CHEROBIN, 2015).

Vivemos em um país de regime econômico capitalista, logo, as políticas públicas de governo terão, em algum momento, o objetivo de atender a esse sistema. Então, mesmo que as lutas promovidas por movimentos sociais se oponham a isso, dificilmente o Estado atenderá (CHEROBIN, 2015). Portanto, podemos mencionar que a maior permanência entre a educação rural e a educação do campo é justamente a de atender ao sistema econômico do País. Porém percebemos isso de maneira ressignificada na educação do campo, pois o objetivo central dessa política pública é o de garantir o direito à diversidade, ou seja, assumindo as diferenças de identidade e reforçando o reconhecimento e a redistribuição aos estudantes camponeses. E aí, então, temos a maior ruptura entre a educação rural e do campo, enquanto a educação rural trabalha com o objetivo de reduzir as diferenças culturais entre os povos no Brasil, a educação do campo propõe totalmente o contrário, ou seja, reafirma a diferença para alcançar o reconhecimento identitário.

Nesse mesmo sentido, quando movimentos sociais são organizados pela sociedade em busca de condições de vida melhores, considerando que o êxodo rural para as cidades e com o avanço tecnológico da agricultura proporcionou marginalização do povo do campo, os dominadores criaram uma série de estereótipos em torno do camponês para que se cale e mantenha-se nas escolas rurais para ser “urbanizado”, ou seja, a educação rural nega a cultura do povo que por ela é atendido. Já na educação do campo, quando os movimentos lutam por reconhecimento identitário, justiça social e uma educação que atenda respeitando a diversidade cultural, essas demandas são atendidas pelo Estado, ou seja, a tentativa de “adestramento” dos camponeses chega ao fim. Portanto, temos mais uma ruptura, dessa vez na postura do governo ante as reivindicações sociais organizadas. Dentro da educação rural, os movimentos foram calados e já na educação do campo eles tiveram voz.

Um fator relevante e que devemos considerar ao analisarmos essas políticas é o momento histórico em que são criadas e quais as necessidades do País e da população na época. Ressaltamos que a temporalidade é fundamental na construção de uma política pública e que a educação rural e a educação do campo são estabelecidas em diferentes momentos. Destacamos a ampla diferença de datas entre elas. Outra questão importante, e que merece destaque, é o tipo de governo que está no poder no momento de criação das políticas públicas. Quem aprovou a primeira implantação de escola rural no País foi Dom João VI, em 1812, que manteve uma gestão absolutista, diferente do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, que em 2002 mantinha um governo neoliberal.

Outra ruptura que merece destaque é a metodologia de ensino que ambas as políticas propuseram. Na educação rural, o objetivo era encerrar as diversidades culturais, dessa maneira, promoveu uma pedagogia urbanocêntrica, ou seja, as escolas e os profissionais estavam despreparados para atender à diversidade cultural, tampouco preparados para afirmar o reconhecimento de identidades. Dessa forma, entre outros motivos, o êxodo rural escolar ocorreu em quantidade considerável. Assim, a educação do campo está pronta para atender os alunos dentro da sua diversidade, logo, a procura dos alunos por escolas de educação do campo aumentou, percebemos isso no alargamento no número de escolas do campo apresentadas ao longo deste trabalho.

Ainda podemos citar como permanências as pessoas atendidas por ambas as políticas: são agricultores e agricultoras, pessoas da roça, da zona rural. Porém temos que destacar que na política de educação do campo aumenta a possibilidade e são englobados diferentes grupos como, por exemplo, os quilombolas. Outra proximidade entre as políticas em análise foi a preocupação de manter professores qualificados para atuarem nas escolas. Por último, também devemos mencionar que ambas são políticas públicas compensatórias.

Para compreender um pouco melhor sobre os processos percorridos pelas políticas em análise, recorreremos às discussões do filósofo João Pedro Schmidt (2008), mais precisamente sobre os ciclos percorridos por cada uma delas. O autor destacou cinco fases, sendo elas: percepção e definição de problemas; inserção na agenda política; formulação; implementação e avaliação. Trazendo para Santa Catarina, percebemos algumas falhas na implementação da política pública de educação do campo.

O momento de implantação é de responsabilidade do Estado e não da sociedade. Vamos exemplificar com a efetivação da política de educação do campo. O estado catarinense se posicionou contrário à educação rural, ao mesmo tempo que enaltecia a educação do campo. Entretanto a transição de uma para a outra está acontecendo, ao que parece, de forma desorganizada e desorientada.

Isso, por alguns motivos: primeiramente, por uma questão estrutural, o Estado mantém três núcleos (educação do campo, indígena, quilombola), que correspondem todos a uma mesma política de educação do campo. Posteriormente, o Estado transformou todas as escolas de nível estadual que eram rurais em do campo, sem uma análise prévia dos alunos por ela atendidos, da infra-estrutura da escola e da mudança no nome do estabelecimento escolar. Dessa forma, escolas rurais passaram/passam a ser do campo.

Além disso, o Estado catarinense foi neutro com relação às escolas de nível municipal, tanto que o posicionamento dos municípios com relação às unidades do campo é diferente do Estado – elas mantiveram os estabelecimentos escolares rurais e criaram novas instituições denominadas do campo. Portanto, percebemos diversas divergências na implantação da política pública de educação do campo no estado catarinense. Devemos destacar que é uma política relativamente nova, talvez por isso ainda existam algumas dificuldades nessa fase da política.

Mas vale ressaltar que apesar da compreensão mencionada acima, com relação ao tempo em que a educação do campo foi estabelecida, ainda assim existe certa desordem. O Estado, quando questionado sobre quantas escolas rurais e quantas escolas do campo há em nosso território, não soube responder. Isso porque esse mapeamento é feito por meio da demarcação geográfica: se é área rural ou urbana. Porém, como dito anteriormente nesta tese, essa delimitação desconsidera todas as questões sociais.

Após destacadas as principais rupturas e permanências entre a educação rural e do campo, finalizamos este capítulo. Por fim, chegamos às fases finais desta tese e no próximo tópico apresentaremos a conclusão da pesquisa.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa permeou os caminhos econômicos, históricos, sociológicos, filosóficos, administrativos, mas diríamos que as principais fontes para a construção desta tese foram oriundas da educação, do reconhecimento, dos movimentos e da inclusão social. Precisamos referenciar mais que isso. Ressaltamos que a extensão da história nos leva à educação, o curso de filosofia nos conduz à inclusão social, o percurso pela sociologia nos impulsiona aos movimentos sociais e vice-versa, pois isso é interdisciplinaridade, isso é ciência.

Tratamos da educação, tema central, como uma ferramenta importante de mudanças sociais capaz de promover a emancipação e o reconhecimento identitário. Mas sabemos que a educação sozinha não poderia promover todas as modificações necessárias para alcançarmos um mundo mais justo. Reconhecemos que existem outros recursos importantes para isso, por exemplo, os movimentos sociais organizados.

Iniciamos esta pesquisa após termos acesso a um documento emitido por Santa Catarina, em 2018, nomeado “Caderno de Educação do Campo”. A curiosidade ante o certo desconforto do estado catarinense com a política pública de educação rural pulsou nas veias. A implantação da educação do campo após movimentos sociais organizados poderia nos dizer muito, e disse-nos. Contou-nos sobre todos os estereótipos criados em torno do povo do campo, mostrou-nos todo o sofrimento ante a discriminação construída dentro do sistema educacional.

Em toda a extensão brasileira temos, atualmente, duas políticas públicas que atendem os povos semelhantes, estudantes da roça, mas, no caso da educação do campo, esse leque se estende. Apesar das críticas, em Santa Catarina ainda temos escolas rurais na esfera municipal, mas em nível estadual somente a educação do campo se sustenta em funcionamento. Apesar de o Governo Federal não diferenciar essas políticas públicas, o estado catarinense se opôs a isso, diferenciando-as e tecendo algumas críticas ao ensino rural.

Como já mencionado anteriormente, devemos considerar em qual momento da história essas políticas públicas foram criadas, quais eram as necessidades da época, qual o modelo de governo que se mantinha no poder, considerando que são políticas de governo e não de estado. Portanto, mesmo que

as críticas sejam, praticamente, inevitáveis, reconhecemos as diferenças que permearam a construção dessas políticas.

Descobrimos alguns elementos importantes durante a pesquisa, por exemplo, que em Santa Catarina tivemos as escolas isoladas, instauradas nas zonas rurais catarinenses. Além disso, que as escolas rurais foram fontes de redução da diversidade cultural existente, o oposto do que os movimentos sociais organizados em prol de uma educação do campo instigavam. Deparamo-nos com diversas dificuldades pelo caminho, mas a maior delas foi a falta de informação.

Não desistimos mesmo em momentos complexos, pois nosso questionamento ainda estava lá: “Quais são as permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo, e como o estado de Santa Catarina entende e vem implementando essa política pública?”. De modo geral, a maior permanência é a necessidade de atender ao sistema capitalista que ambas as políticas mantêm, e a maior ruptura é promover o reconhecimento por meio da educação do campo e não mais padronizar a diversidade cultural por meio da educação rural.

Conforme mencionamos anteriormente, o estado catarinense vem tendo dificuldades na implantação da política pública de educação do campo, basicamente, substituíram todas as instituições rurais pelas do campo, além de reconhecerem os ensinos indígenas, quilombolas e itinerantes. Confirmamos alguns equívocos do Estado: a questão estrutural e organizacional da SED, responsável por essas políticas. Além disso, percebemos a falta de informações importantes, tais como quantas escolas rurais e quantas do campo estão estabelecidas em Santa Catarina e a generalização de dados, como, por exemplo, todas as escolas estaduais localizadas em zonas rurais são do campo e todas instauradas em locais urbanos são escolas “tradicionais”.

Diante disso, propomos um mapeamento das escolas municipais e estaduais, rurais e do campo. O método para chegarmos a esse desenho foi, primeiramente, o nome da escola e o que ele nos indicava, a legislação dessas políticas públicas e o modelo de ensino (indígena, quilombola e itinerante). Verificamos que as instituições de ensino quilombola geralmente estão no mesmo estabelecimento das escolas de ensino comum e que só há instituições em nível estadual nesse modo de ensino. Verificamos também que as escolas podem ser isoladas e multisseriadas ao mesmo tempo.

Apesar de todas as intercorrências, o estado de Santa Catarina caminha na tentativa de manter uma educação do campo adequada aos regulamentos legais que as rege. A educação do campo é uma importante política pública de reconhecimento identitário, uma política afirmativa de suas origens, ou seja, como diria Paulo Freire (1987), uma ferramenta de emancipação do cidadão e de conquista das liberdades, como disse Sen (2000).

Percebemos a necessidade de pesquisas futuras na área, as quais voltem a esse mapeamento e façam visitas *in loco* em cada escola. Assim será possível delimitar se é rural ou do campo usando outros métodos. Portanto, reconhecemos que nossa pesquisa necessita de aperfeiçoamento, apesar disso, ela é um salto grande ante as informações que tínhamos disponíveis.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, p. 49-86, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a03.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- ALVES, Maria do Carmo Maracajá *et al.* Políticas Públicas para o ensino: a educação do campo e a educação rural no Brasil. **Caminhos da Educação**, Franca, v. 10, n. 2, p. 225-255, jan. 2018. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2651>>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- AMADEO, Javier. Identidade, Reconhecimento e Redistribuição: uma análise crítica do pensamento de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 35, p. 242-270, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v16n35p242>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058/7617>>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- ARAÚJO, Fatima Maria Leitão. Luzes da instrução para o Brasil rural dos anos de 1930. **O Público e o Privado**, Ceará, n. 10, p. 35-56, jul. 2007.
- ARRETCHE, Marta. Emergência e desenvolvimento do *Welfare State*: teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 39, 1º sem., p. 3-40, 1995. Disponível em: <<https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/161/154>>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**: uma abordagem comparada. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 241 p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109306>>. Acesso em: 02 out. 2022.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação Rural Capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora Unesp, 2010. 72 p.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc & Ciência – Achs**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jun. 2014. Disponível em: <<https://files.core.ac.uk/pdf/12703/235124777.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2022.

BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, set. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a04v2797.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BONOMO, Mariana; SOUZA, Lídio de. Representações hegemônicas e polêmicas no contexto identitário rural. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Colombia, v. 31, n. 2, p. 402-418, jan. 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/799/79928611008.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. *In*: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1824, p. 7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 19 de setembro de 1946. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 de março de 2008.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 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, DF, 5 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de julho de 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 de abril de 2002. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRESOLINM, Paoline; ECCO, Idanir. Ser escola rural: Da historicidade, das características e das representações. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Erechim, 2008. **Anais...** Erechim: Uri, 2008. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Terras Indígenas em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/terras-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDARTI, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar. 2009.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 09 jan. 2023.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil 1930-1970**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.

CARDOSO, Fernanda Borsatto. Breve histórico da educação escolar indígena no estado de São Paulo. **Temporis**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 80-98, jan. 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1970.

CARDOSO DE MELLO, João Manuel; NOVAIS, Fernando. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. Campinas: Editora Unesp, 2009.

CASTRO, Márcia da Silva Pereira; GURGEL, Telma. Feminismo e políticas públicas: desafios à emancipação. **Argum**, Vitória, v. 11, n. 1, p. 146-159, abr. 2019.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **A educação do campo e a sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado**. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL – CNBB; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB. **Conferência nacional por uma educação básica do campo**. Luziânia, go, 27 a 31 de julho de 1998. 2p. Disponível em:

<<https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/1%c2%aa-confer%c3%aancia.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2021.

CORALINA, Cora. **Mestra Silvina**. 3. ed. São Paulo: Global, 2008.

CORRÊA, Felipe; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Teorias dos movimentos sociais e psicologia política. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 549-569, set. 2012.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DAROS, Maria das Dores; VALLE, Ione Ribeiro; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Pesquisa e planejamento educacional nos anos 1960 em Santa Catarina: desenho de um projeto escolar meritocrático. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 1-28, jan. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2161/1978>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

DAZZI, Rudinei Carlos Scaranto; OLIVEIRA, Josildete Pereira de. O patrimônio histórico edificado como forma de agregar valor ao turismo: uma análise da paisagem edificada no entorno da Praça Dogello Goss – Concórdia, SC. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 2, p. 193-202, jul. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/pF8DwMyjcXhGCfwQpNMPcBD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 31 maio 2023.

DOMINGUES, José Maurício. **A Dialética da Modernização Conservadora e a Nova História do Brasil**. Revista de Ciências Sociais, [s.l.], v. 45, n. 3, p. 459-482, fev. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dados/v45n3/a05v45n3.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

DUARTE, Adriano Luiz; MEKSENAS, Paulo. História e movimentos sociais: possibilidades e impasses na constituição do campo do conhecimento. **Diálogos**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 119-139, mar. 2008.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Os significados sociais e políticos da formação por alternância**: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina. 2009. 461 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira *et al.* Educação do Campo: a trajetória das casas familiares rurais de Santa Catarina - avanços e desafios da experiência. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (Reid)**, Lagunillas, v. 11, n. 1, p. 29-48, jan. 2014.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira; SALVARO, Giovana Ilka Jacinto; BUSARELLO, Carla Spillere. Espaços de produção e comercialização da agricultura familiar: as cooperativas descentralizadas do sul catarinense. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 289-299, dez. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/151870122015205>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/qBQpxY3FgDMQbf8fhcPcrg/?lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FACHIN, Zulmar Antonio; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. Movimentos Sociais na Constituição Brasileira de 1988: a construção da democracia e dos direitos humanos. **Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí, v. 6, n. 12, p. 150-160, dez. 2018. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8267>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FAGNANI, Eduardo. **Política social e desigualdade**: projetos em disputa. Campinas: Unicamp, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Papyrus: Campinas, 2003.

FEMENIAS, María Luisa. **Sobre sujeto y género**: lecturas feministas de Beauvoir a Butler. Buenos Aires: Catálogos, 2000.

FERREIRA, Luiz Mateus da Silva. Estrutura fundiária e concentração da propriedade da terra na colônia de imigrantes Dona Francisca (Joinville), Santa Catarina, 1850-1920. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 485-512, set. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41615034lmsf>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ee/a/655nh8gdWdS3LZfKgyrW4DN/?lang=pt>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FIOREZE, Cristina; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; BORTOLIN, Bruna. Redistribuição e reconhecimento no PROUNI: uma análise de justiça social à luz de Nancy Fraser. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 404-414, 2 mar. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.19553>. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19553/14123>>. Acesso em: 27 out. 2021.

FOLHA DE S. PAULO. **Leia o Manifesto do MST**. São Paulo, 1 ago. 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/8/01/brasil/29.html>>. Acesso em: 27 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 229-249.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Murchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Crítica de Ciências Sociais**, Nova Iorque, v. 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética? **Lua Nova**, São Paulo, p.101-138, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo (São Paulo 1991)**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1987. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002. 176 p.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da reforma agrária: o PRONERA**. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I**. 2003. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade François Rabelais de Tours, Nova Friburgo, 2003. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/393/1/frossard_2003.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FUHRMANN, Nadia. Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 79-96, jan. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a06.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**, [s.l.], v. 24, n. 4, 2004.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil. Projeto FAO – UNESCO – DGCS Itália – CIDE – REDU. **DocPlayer.com.br**, 2006, p. 45-91. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/322643-Estudo-sobre-a-educacao-para-a-populacao-rural-no-brasil.html>>. Acesso em: 28 set. 2020.

GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 32, p. 107-126, mar. 2011. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo235artigo5.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

GENTILI, Pablo. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas [online]**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. 128 p. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Politica_educacional_cidadania_conquistas_democraticas.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. 382 p. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/10/120184012-Maria-da-Gloria-Gohn-TEORIA-DOS-MOVIMENTOS-SOCIAIS-PARADIGMAS-CLASSICOS-E-CONTEMPORANEOS-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **Ser Social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul. 2013. Disponível em: <<http://cressrn.org.br/files/arquivos/eILxHih2XPIto00h4990.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 333-512, maio 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2020.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil Contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 189 p.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação Econômica de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. 431 p.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Portos, Ferrovias e Navegação em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. 324 p.

HESPANHOL, Rosangela A. M. Field and city, rural and urban in contemporary Brazil. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 103-112, 30 set. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.4215/rm2013.1202.0007>. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1177>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Traduzido por Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IVO, Anete Brito Leal. O paradigma do desenvolvimento: do mito fundador ao novo desenvolvimento. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 65, p.187-210, maio/ago. 2012.

JASPER, James. **Protesto: uma introdução aos movimentos sociais**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 244 p. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/pergamum/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, dez. 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016157049>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2021.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. 4. ed. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo).

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 491-508, fev. 2008. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/tes/a/LT9Dy9LTKdZTjnv5Snyqv4F/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 24 maio 2021.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. Livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAGO, Paulo Fernando de Araújo. **Entrevista com o Professor Paulo Fernando de Araújo Lago**. Florianópolis: Geosul, 1993. 13 p.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implantação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LESCURA, Caroline; FREITAS JUNIOR, Dionysio Borges de; PEREIRA, Roberto. Aspectos Culturais Predominantes na Administração Pública Brasileira. *In*: ENCONTRO MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, ECONOMIA SOLIDÁRIA E GESTÃO SOCIAL, 4., Viçosa, 2013. **Anais...** Viçosa: UFLA, 2013.

LIMA, Paulo Gomes. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 23, p. 27, 26 jan. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p27-42>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MALFATTI, Selvino Antonio. Os movimentos sociais em Alain Touraine. **Estudos Filosóficos**, São João Del-Rei, n. 6, p. 217-228, jun. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sagrada Família**. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003. 286 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Glosas Críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1 - O processo de produção do capital. Vol. I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATTOS, Patrícia. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [s.l.], n. 63, p. 143-160, 2004. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64452004000300006>.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação no campo e educação rural**: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. 2011. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119949/melo_sn_tcc_rcla.pdf?squence. Acesso em: 20 nov. 2022.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 139-165, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-77042010000200006>. Acesso: 17 nov.2021.

MENDRAS, Henri. A Cidade e o Campo. *In*: QUEIROZ, Maria Izaura (org.). **Sociologia Rural**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MIGUEL, Ana de. Los nuevos movimientos sociales. *In*: MIGUEL, Ana de. **Neoliberalismo sexual**: el mito de la libre elección. Madrid: Ediciones Cátedra, 2016, p. 181-246.

MIOR, Luiz Carlos; ZOLDAN, Paulo Cesar. Perspectivas para o sistema agroalimentar e o espaço rural de Santa Catarina. **Agropecuária Catarinense**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 23-27, jul. 2008. Disponível em: <https://publicacoes.epagri.sc.gov.br/RAC/article/view/1128/1006>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MIYARES, Alicia. **Democracia feminista**. Madrid: Feminismos/Cátedra, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023.

MORAES, Renato. Teoria do reconhecimento e movimentos sociais: o potencial de transformação de ações coletivas moralmente motivadas. **Interações - Cultura e Comunidade**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 66-80, fev. 2006. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/6752/6175>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Quem somos?** 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 27 out. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Caderno Princípios da educação no MST**. Goiânia: Eco/Cut, 1996. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

NASCIMENTO, Damião Cavalcante do; SILVA, Luandson Luis da. A educação quilombola: uma história de resistência e inclusão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4., Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2021, p. 11-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_S A17_ID801_13102021201347.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

NASCIMENTO, Leila Procópio do; GUIMARÃES, Valeska Nahas. Reestruturação econômica e suas implicações no trabalho e na educação: relações de gênero em contexto. **Trabalhonecessário**, Niterói, v. 7, n. 9, p. 1-23, jan. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6098/5063>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Mundo rural (economia, trabalho e migrações) na Serra Catarinense/Brasil: elementos para discussão da centralidade do trabalho agrícola no meio rural no contexto de sua reestruturação produtiva na atualidade. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 106-117, jul. 2016.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira; DAROS, Maria das Dores. A escola elementar rural catarinense e a formação de seus professores nos anos 1930: modernizando o rústico e o arcaico? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Curitiba, 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-15.

PEREIRA, Inês. Identidade em rede: construção identitária e movimento associativo. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 40, p. 107-121, 2002.

PERIPOLLI, Odimar João. Um olhar sobre (o campo) a educação no/do campo: a questão das especificidades do ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 13, p. 51-62, jun. 2010. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_13/artigo_13/51_62.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PERROUX, François. **A economia do século XX**. Lisboa: Moraes Editora, 1967.

PIAZZA, Walter Fernando; HÜBENER, Laura Machado. **Santa Catarina: história da gente**. 4. ed. Florianópolis: Lunardelli, 1997. 168 p.

PONTES, Beatriz Maria Soares. Os suportes epistemológicos dos Movimentos Sociais. **Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 4, n. 1, p. 46-85, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229871>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

PONTE, Karina Furini da. (Re)Pensando o Conceito do Rural. **Nera**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 20-28, jul. 2004.

PUHL, Raquel Inês. **Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

QUADROS, Waldir José de. **A evolução recente das classes sociais no Brasil**. Campinas: Cesis, 2002. Disponível em: <[http://www.nudes.ufu.br/disciplinas/arquivos/Distribuicao de RendaWaldirQuadros.pdf](http://www.nudes.ufu.br/disciplinas/arquivos/Distribuicao%20de%20RendaWaldirQuadros.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

REIS, Sara Regina Poyares dos (org.). **História da Política em Santa Catarina durante o Império**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004. 496 p.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 42, p. 423-601, set. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SK5ynVK99rZWfFfQ9gzwPDD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ROCHA, Douglas Satirio da. O MST no Oeste de Santa Catarina e sua atuação através da imprensa escrita local (1985 – 1989). **Revista Santa Catarina em História**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 45-67, nov. 2013.

ROSENFELD, Cinara Lerrer; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 33, p. 14-54, maio 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a02.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.

RUA, João. Relações cidade-campo e urbano-rurais: representando as urbanidades no rural como elementos constitutivos do espaço em metropolização. **Geographia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 48, p. 203-2016, jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45717>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTA CATARINA. **Caderno de Educação do Campo**. 21. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 56 p. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7377-caderno-politica-de-educacao-do-campo-nec>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Rural e da Agricultura de Santa Catarina. **Estudo do Potencial do Agroturismo em Santa Catarina: impactos e potencialidades para a agricultura familiar**. Florianópolis: Instituto de Planejamento e Economia Agrícola – Cepa, 2002. 51 p. Disponível em: <https://docweb.epagri.sc.gov.br/website_cepapublicacoes/estudo_potencial.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.416, de 26 de novembro de 1920. Dividindo em dois períodos o ano letivo das escolas estaduais e estabelecendo outras providências. *In*: ESTADO DE SANTA CATARINA. **Programa de Ensino das Escolas Isoladas**. Florianópolis, SC: Imprensa Oficial, 1920, p. 85. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208966/Programa_Escolas_Isoladas_Catarinenses_1920.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SANTA CATARINA. Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina – EPAGRI. **Perspectivas para o sistema agroalimentar e o espaço rural de Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Conjuntura, 2008. 27 p. Disponível em: <<https://publicacoes.epagri.sc.gov.br/RAC/article/view/1128/1006>>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial**. Florianópolis, 14 dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SANTOS, Ana Paula Fliegner dos *et al.* **Movimentos Sociais e Mobilização Social**. Porto Alegre: Sagra, 2018. 145 p. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025547/cfi/144!/4/2@100:0.00>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Anpege**, Goiás, v. 16, n. 29, p. 393-425, jan. 2020.

SANTOS, Kátia Maria Limeira. Educação Rural no Brasil: um olhar a partir do contexto histórico. *In*: CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA, 4.; ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE, 4., Aracaju, 2014. **Anais...** Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014, p. 1-15.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 24 set. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SANTOS, Theotônio dos. **A teoria da dependência: balanço e perspectiva**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola Itinerante: uma história ocultada, forjada no contexto da luta de classes no Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, n. 61, p. 333-354, mar. 2015.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Caleidoscópio de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Revista Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 56-96, jul./dez. 2015.

SAZ, Ismael. Fascismo y nación en el régimen de Franco. Peripetias de una cultura política. *In*: RUIZ-CARNICER, Miguel Ángel. **Falange**. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975). Zaragoza: Fernando el Católico, 2013.

SCHMIDT, João Pedro. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: REIS, Jorge Renato; LEAL, Rogério Gesta (org.). **Direitos sociais & políticas públicas**: desafios contemporâneos. Tomo 8. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 2307-2333.

SCHNORR, Júlia. A representação do viver no campo: o estereótipo do homem e do espaço rural na televisão. **Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 1-10, jul. 2011.

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

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Cadernos de Desenvolvimento**: Bom Retiro. Bom Retiro: Estudos e Pesquisas, 2019. 80 p. Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/municipios/sc/m/Bom%20Retiro%20-%20Cadernos%20de%20Desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2023.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da migração. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, p. 47-62, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rqYgzrJ84rvt9jr73Xm5Twx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SILVA, Cesar Augusto Freyesleben; HEIDEN, Francisco Carlos; AGUIAR, Vilênia Venância Porto; PAUL, José Maria. **Migração rural e estrutura agrária no oeste catarinense**. 2. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina, 2003. 99 p. Disponível em: <https://docweb.epagri.sc.gov.br/website_cepapublicacoes/migracao.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SILVA, Clarinda Isabel Soares da. **Preconceitos etnoculturais**: meio rural e meio urbano contributo para a educação intercultural. 2007. 456 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) - Universidade Aberta, Lisboa, 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/303039601.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, Giuslane Francisca da; MACHADO JÚNIOR, Sérgio da Silva. A construção do sujeito em Michel Foucault. **Entreletras**, Araguaína, v. 7, n. 1, p. 200-210, jan. 2016.

SOLIGO, Valdecir. **Educação catarinense entre 1930 e 1945**: história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008. Disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf/2008ValdecirSoligo.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2022.

SOUZA, Danieli Cristina de; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Panorama dos assentamentos rurais em Santa Catarina. **Revista Grifos**, [s.l.], v. 30, n. 54, p. 267-291, 31 mar. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.22295/grifos.v30i54.5921>.

SOUZA, Maria Antônia de; PALUDO, Conceição; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região sul do Brasil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4055.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. 346 p.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos(as) de agricultores familiares de Ouro/SC**. 2002. 288 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/82617/184359.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TATAGIBA, Luciana; ABERS, Rebecca; SILVA, Marcelo Kunrath. Movimentos sociais e políticas públicas: ideias e experiências na construção de modelos alternativos. *In*: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de (org.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea/Enap, 2018, p. 413. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8601/1/Movimentos.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TAYLOR, Charles. **A política do reconhecimento**. Argumentos Filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 241-274.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TORRES, Míriam Rosa; SIMÕES, Willian. **Educação do Campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. 2015. 15 f. Monografia (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 04 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Licenciatura em Educação do Campo**. 2022. Disponível em: <https://educampo.grad.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

VALTER, Jane Suzete. **As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó/SC (1997-2004)**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VANSUITA, Ana Paula. **Educação de Jovens e Adultos do campo: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p.126-129, maio 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 72, n. 27, p. 121-135, maio 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

VIZZOTTO, Liane. **A municipalização da educação (do campo) em Santa Catarina: O caso de Concórdia – SC**. Concórdia: IFC, 2013.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz (org.). **Educação rural no terceiro mundo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 370 p.

ZANATTA, Mariana Scussel. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim, v. 35, n. 132, p. 41-54, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/132_232.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ESCOLAS MUNICIPAIS

Tabela 11 - Escolas municipais localizadas em zonas rurais e interior

Escola	Município
Escola Básica Municipal Professor Ernesto Sirino	Abelardo Luz
Escola Básica Municipal Professor Hildo Bernardino Goulart	Abelardo Luz
EB Mun. 25 de Maio	Abelardo Luz
Centro Educ. Mun. Marcelino Ivo Dalla Costa	Água Doce
Escola Mun. N. S. das Graças	Águas de Chapecó
Escola Mun. Rosina Scheffer Hermes	Águas de Chapecó
PE Daniela	Águas de Chapecó
EMEB Prof. Emilio Jacob Carlos Schonell	Alto Bela Vista
CEI Mun. Pequeno Príncipe	Anita Garibaldi
NEM Prof. Nilson Fernandes da Silva	Anita Garibaldi
Escola Municipal Anita Garibaldi	Bandeirante
Escola Municipal Bandeirante	Bandeirante
EB Mun. Olavo Bilac	Barra Bonita
Centro de Educação Infantil Municipal Pingo de Gente	Barra Bonita
NEM João Pedro Alberti	Bela Vista do Toldo
Escola Mun. Terezinha Correa Agostinho	Bela Vista do Toldo
Núcleo Escola João Batista Pontarolo	Bela Vista do Toldo
Escola Núcleo Mun. José Schimborsk	Bela Vista do Toldo
EB Mun. Ana Valquiria de Souza	Bocaina do Sul
EEB Mun. Altos da Boa Vista	Bom Jardim da Serra
Núcleo Municipal Nossa Senhora dos Prazeres	Campo Belo do Sul
Escola Municipal M. Emilio Garrastazu Medici	Campo Belo do Sul
CEI Balão Mágico	Campo Erê
Centro Educacional Municipal Nossa Senhora de Fátima	Campo Erê
EIM Marli Bortolon Carneiro	Campos Novos
CEIM São Simão	Campos Novos
Centro de Educação Infantil Municipal Pato Donald	Campos Novos
CEI Raio de Sol	Campos Novos
Centro de Educação Infantil Municipal Menino Jesus	Campos Novos
EB Mun. Barra Mansa	Canoinhas
GE Mun. Menino Jesus	Canoinhas
Escola Municipal Carlos Jaime da Rocha	Capinzal
Centro Mun. de Ed. Inf. Mundo Colorido	Capinzal
Escola Municipal de Educação Infantil Vera Cruz	Catanduvas
Núcleo e Mun. Orival de O. Branco	Cerro Negro
EB Mun. Alipio José da Rosa	Chapecó

Escola Básica Municipal Lajeado Liso	Chapecó
Escola Básica Municipal Linha Campinas	Chapecó
EB Mun. Angelo Ary Biezus	Concórdia
EB Mun. Frei Cipriano Chardon	Concórdia
EB Mun. Fernando Machado	Cordilheira Alta
PE Mun. Pingo de Gente	Coronel Freitas
EB Mun. Cachoeirinha	Descanso
Centro de Educação Infantil Judit Angela Balbinot Prigol	Descanso
Centro Educacional Municipal Faxinal dos Carvalhos	Fraiburgo
Escola Municipal Carlos Gomes	Fraiburgo
CEI Mun. Rio Pequeno	Grão Pará
Centro de Educação Infantil Municipal Ouro Verde	Guaraciaba
Escola Municipal Linha Killian	Guatambú
Escola Municipal Porto Chalana	Guatambú
EB Mun. Waldomiro Liessen	Ipira
JI Cisne Branco	Ipuaçu
JI Colibri	Ipuaçu
EEF Prof. Serenita Fatima C. da Silva	Ipuaçu
EEF Toldo Velho	Ipuaçu
Núcleo Educ. Mun Prof. João J. Nicodem	Ipumirim
Núcleo Educ. Mun. Orides Rovani	Ipumirim
Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Tabita	Itapiranga
Escola Mun. de Ens. Fund. Prof. Arnaldo Schulz	Jaraguá do Sul
EMEF Ouro Verde	Lages
Núcleo de Educação Rio Azul	Lindóia do Sul
Núcleo de Educação 15 de Novembro	Lindóia do Sul
Núcleo de Educação Sertãozinho	Lindóia do Sul
EMEF Prof. ^a Candida Bertoto Zocatti	Macieira
Escola de Educação Básica Laju	Mondaí
EMEI Creche Mun. Cantinho Feliz	Mondaí
Escola Mun. João Paulo I	Nova Itaberaba
Escola de Ensino Fundamental Aide Terezinha Garghetti Malagutti	Novo Horizonte
PE Mun. Sta. Lucia	Ouro
Núcleo Municipal Elza Backes da Silva	Palmeira
Núcleo Municipal Maria Rozalina Henckemaier	Palmeira
Escola Municipal Francisco Haas	Papanduva
Escola Municipal Floresta	Papanduva
Escola Municipal São João do Mirador	Papanduva
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Francisca Maciel	Passos Maia

Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Governador Jorge Lacerda	Passos Maia
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Duque de Caxias PE Alegria de Viver	Passos Maia Planalto Alegre
EB Ubaldino de Araujo Bello	Ponte Serrada
Escola Municipal de Educação Básica Caminho Helvécia PE Mun. Vila Gaucha	Presidente Getúlio Quilombo
PE Mun. Salto Saudade	Quilombo
Escola Mun. Santo Agostinho	Quilombo
Centro Ed Nedyr Spezzattol PE Branca de Neve	Riqueza Romelândia
Núcleo Escola Mun. Vacuum	Saltinho
Pré Escolar Pequeno Príncipe	Santa Terezinha
EB Mun. Alto Rio da Anta	Santa Terezinha
Núcleo Escolar Campo Grande	Santa Terezinha do Progresso
Escola Mun. Dom Wilson	Santiago do Sul
Escola Municipal Professor Mário Xavier dos Santos	São Carlos
Escola Municipal Padre Jorge Annecken	São Carlos
Escola Inf. Mun. Dedinho Verde	São Domingos
Escola Inf. Mun. Branca de Neve	São Domingos
Escola Inf. Pequeno Polegar	São Domingos
Escola Infantil Municipal Pequeno Príncipe	São Domingos
Escola Mun. Jackson de Figueiredo	São João do Oeste
Escola Municipal Ministro Luiz Gallotti	São João do Oeste
Centro Educação Cristo Rei	São João do Oeste
Escola Básica Municipal João Inácio de Mello	São Joaquim
EBM Maria Aparecida Nunes	São Joaquim
Escola Municipal Octavio Antunes de Souza	São Joaquim
EEBM João Paulo Carvalho	São Joaquim
Escola de Educação Infantil Marcio Fabre Melo – Caminho do Saber	São Joaquim
CEI Paulino Gonçalves de Liz	São Joaquim
Escola de Educação Infantil Anibal Nezi – Arte de Brincar	São Joaquim
Centro de Educação Infantil Graci Maria Redugério da Silva	São Joaquim
EMEF Luiz Alberto Valentini	São José do Cerrito
EMEF Ponte Canoas	São José do Cerrito
EMEF Bela Vista	São José do Cerrito
EMEF Mun. Luiz Ronsoni	São José do Cerrito
EMEF Laudelino Costa de Melo	São José do Cerrito
EMEF Santa Catarina	São José do Cerrito

EMEF Ermida	São José do Cerrito
EMEF N.S. da Salete	São José do Cerrito
EBM São Roque	São Lourenço do Oeste
Escola Básica Municipal Santa Inês	São Lourenço do Oeste
Centro de Educação Infantil Municipal Monteiro Lobato	São Lourenço do Oeste
Escola Núcleo Mun. Teutonia	Seara
Escola Núcleo Mun. Gramado	Seara
Núcleo Escola São João Bosco	Sul Brasil
Escola Básica Municipal Maria Luíza Ozório Zummer	Tangará
Escola Municipal Linha São Pedro	Tunápolis
Escola Núcleo Municipal Cedro	Urupema
Escola Polo São Pedro	Videira
Escola Polo Prof. ^a Sueli Maria Gheller	Videira
CEI Aparecida	Videira
CEI Bela Vista	Videira
PE Turma do Balão Mágico	Xaxim
EEF Diadema	Xaxim

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados dispostos no *site* governamental de SC (2023).

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO ESTADO



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Ensino

PARECER Nº 326/2023/SED/DIEN

Florianópolis, 17 de março de 2023.

Referência: Processo SED 61515/2023.

1 DESCRIÇÃO DO OBJETO

De acordo Processo SED 61515/2023, THÁISE ARNOLD POLICARPO, pesquisadora do Programa de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense / UNESC, solicita dados referente às escolas do campo em Santa Catarina, descritos no projeto, conforme quadro abaixo:

Referência	Relação/nome das UES	Número de estudantes em cada unidade escolar
Instituições municipais classificadas como rurais em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições municipais classificadas como isoladas em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições municipais classificadas como do campo em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições estaduais classificadas como rurais em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições estaduais classificadas como isoladas em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições estaduais classificadas como do campo em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições federais classificadas como rurais em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições federais classificadas como isoladas em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		
Instituições federais classificadas como do campo em funcionamento e instaladas em Santa Catarina		

2 ANÁLISE

O projeto de pesquisa *Permanências e rupturas entre a educação rural e a educação do campo* (Doutorado em Desenvolvimento Socioeconômico) tem como objetivo geral compreender

GEMDV/Sadif/Luciene

quais são as permanências e rupturas entre as políticas públicas de educação rural e do campo estabelecidas no Estado de Santa Catarina entre 1990 e 2020.

Parte da metodologia desse estudo será destinada a analisar dados das ofertas educacionais designadas às áreas rurais no Estado de Santa Catarina.

Destacamos que o projeto trata de uma pesquisa interdisciplinar, permeada por diversas áreas, como educação, inclusão social, movimentos sociais, desenvolvimento socioeconômico e, especialmente, as políticas da Educação do Campo.

Por fim, observamos que os resultados dessa pesquisa podem contribuir na produção do conhecimento da modalidade da Educação do Campo, fomentar discussões e oferecer subsídios para elaboração de políticas educacionais aos povos do campo.

3 PARECER TÉCNICO

Considerando a relevância do projeto de pesquisa, bem como as questões metodológicas que envolvem o estudo, somos de PARECER FAVORÁVEL ao acesso as informações solicitadas. Desta forma, sugerimos que o processo seja remetido ao setor responsável pelas estatísticas e tratamento de dados do censo da Secretaria de Estado da Educação.

Atenciosamente,

(assinatura digital)
Sadi José Rodrigues da Silva
Coordenação de Educação do Campo

(assinatura digital)
Beatris Clair Andrade
Gerente de Modalidades e Diversidades Curriculares

(assinatura digital)
Sônia Regina Victorino Fachini
Diretora de Ensino

GEMDI/Sadi/Luciane



Assinaturas do documento



Código para verificação: **0BL145FI**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

- ✓ **SADI JOSÉ RODRIGUES DA SILVA** (CPF: 493.XXX.950-XX) em 20/03/2023 às 08:26:52
Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 15:05:31 e válido até 13/07/2118 - 15:05:31.
(Assinatura do sistema)

- ✓ **BEATRIS CLAIR ANDRADE** (CPF: 728.XXX.079-XX) em 20/03/2023 às 13:58:36
Emitido por: "SGP-e", emitido em 26/02/2019 - 14:46:56 e válido até 26/02/2119 - 14:46:56.
(Assinatura do sistema)

- ✓ **SÔNIA REGINA VICTORINO FACHINI** (CPF: 091.XXX.298-XX) em 23/03/2023 às 17:24:19
Emitido por: "SGP-e", emitido em 10/01/2023 - 17:40:57 e válido até 10/01/2123 - 17:40:57.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/U0VEXzCwNTRfMDAwNjE1MTVfNjE2MTdfMjAyM18wQkwxNDVGSGQ==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **SED 00061515/2023** e o código **0BL145FI** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.