



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

CLAUDIA SCHMITZ
JEDIANE MATTE

MARCAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
GUATAMBU-SC

CHAPECÓ
2018

**CLAUDIA SCHMITZ
JEDIANE MATTE**

**MARCAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
GUATAMBU-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Willian Simões

CHAPECÓ
2018

**CLAUDIA SCHMITZ
JEDIANE MATTE**

**MARCAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
GUATAMBU-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 29/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Willian Simões
Prof. Orientador

Solange Todero Von Onçay

Elsio José Corá

Maria Isabel Farias

**CLAUDIA SCHMITZ
JEDIANE MATTE**

**MARCAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM
GUATAMBU-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 29/06/2018.

BANCA EXAMINADORA



Willian Simões
Prof. Orientador



Solange Todero Von Onçay



Elsio José Corá

Maria Isabel Farias

RESUMO

Este trabalho evidencia pontos que constituíram o processo de nucleação das escolas rurais no município de Guatambu-SC, buscando refletir, também, acerca dos desdobramentos dessa ação sobre os munícipes e o fortalecimento da política de transporte escolar que veio sendo historicamente implantada com muita aderência em todo território brasileiro. A perspectiva metodológica de pesquisa adotada neste trabalho é a análise documental e bibliográfica, sustentada por meio de diálogos com/entre obras literárias que abordam temas como a educação do campo, a educação rural, metodologias pedagógicas de ensino com os sujeitos do campo, política de transporte escolar e o processo de nucleação. Além disso, buscamos destacar marcos históricos da Educação do Campo, a partir do diálogo com um antigo morador, objetivando levantar aspectos que marcaram um período da história do município. Dessa forma, tratamos das marcas da Educação Rural e as lutas pela sua superação, evidenciando que a nuclearização do atendimento escolar ocorreu em Guatambu-SC, inicialmente, por indução de uma política da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, fazendo emergir uma rede de transporte escolar. Por fim, apontamos a Educação do Campo como caminho possível para superação de efeitos negativos desse movimento.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Política de Transporte Escolar. Processo de Nuclearização.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 A POLÍTICA DE NUCLEARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ATENDIMENTO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GUATAMBU-SC	10
2.1 Aspectos histórico-geográficos do município.....	10
2.2 Retratos atuais da escolarização	12
2.3 A política de nuclearização como problema de pesquisa	15
3 REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA POLÍTICA DE NUCLEARIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR EM GUATAMBU-SC: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	18
3.1 Quando a política de nuclearização se torna uma marca da Educação Rural?	18
3.2 A política de nuclearização em Guatambu-SC	22
3.3 A Educação do Campo como possibilidade	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
ABSTRACT	39
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	43
ANEXO A.....	43

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará questões que envolvem o arcabouço teórico da educação do campo em contraposição às marcas e práticas hegemônicas da educação rural no Brasil. Buscaremos, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, refletir sobre o processo de nucleação das escolas do campo no município de Guatambu-SC. Nosso foco não está, apenas, em apresentar os resultados de um levantamento de como ocorreu tal processo, mas também de estabelecer um diálogo entre os dados e as informações da realidade, relacionado ao aporte teórico que já se propôs a tratar de transformações que tal movimento ocasiona ou já ocasionou às comunidades rurais e respectivas famílias.

Por meio deste estudo, visa-se contribuir para ampliar compreensões sobre efeitos do processo de nucleação que ocorreu e ainda ocorre nas escolas do campo, tendo em vista o número de escolas fechadas no país e em Santa Catarina. Além disso, buscamos refletir acerca dos deslocamentos dos discentes e docentes e, ainda, as questões que envolvem as infraestruturas existentes e extinguidas no município de Guatambu-SC. Ademais, objetivamos discutir a respeito de possíveis desdobramentos nas práticas pedagógicas que estão permeadas na realidade dessas intuições nucleadas. Dessa fora, trataremos a Educação do Campo como um dos caminhos que pode contribuir para a superação dos efeitos negativos desse cenário.

Faz-se necessário compreender que os movimentos sociais do campo estão estreitamente ligados à luta por uma educação de qualidade, estabelecendo um elo entre os sujeitos que constituem este segmento e os direitos que almejam conquistar. Nesta pesquisa, defenderemos a compreensão de que a educação do campo só existe em virtude dos que ali habitam, ou seja, daqueles que não se cansam de ir e vir em busca de condições dignas e igualitárias de vida no campo, território em que emerge parte estruturante da força motriz dos movimentos sociais. Desta forma, concordamos com Vendramini (2007, p. 123), quando esta enfatiza que:

[...] é preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Neste sentido, passamos a compreender que a luta surge, também, enquanto inquietação, enquanto necessidade de mudar a situação em que se vive e na certeza de que

uma educação e uma vida com condições dignas é um direito dos sujeitos do campo assim como é direito daqueles que vivem nas cidades.

Em relação à luta por educação nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, por exemplo, que conta com a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Caldart (2009) enfatiza a presença de uma pedagogia da luta social, uma vez que

[...] ela brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio movimento de luta, em suas contradições, enfrentando conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado das coisas, mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história. (CALDART, 2009, p. 99).

Nesse contexto, podemos compreender que é no processo das lutas contínuas que os trabalhadores sem-terra – acampados e assentados – se empoderam cada vez mais, ampliando sua capacidade de resistência em busca de causas justas e fundamentadas. Além disso, há um enriquecimento de sua gama teórica por meio de dados palpáveis e com objetivos traçados que visam a melhoria das condições de vida no campo, compreendendo uma educação emancipatória para esses sujeitos.

A literatura consultada nos permitiu evidenciar que um dos pontos cruciais está em romper com o estereótipo que prega que quem vive no campo é “atrasado”, sem conhecimento e sem cultura, e essa questão pode ser vista como uma preocupação que abrange a diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no campo, ou seja, os sujeitos do campo¹. A sociedade pode até criticar os movimentos que buscam melhorias para a educação e vida no campo, alegando que não há necessidade em educar com qualidade alguém que trabalha na roça, que vive no interior, contudo entendemos que é dever do profissional da educação romper com esses paradigmas que foram construídos historicamente. Isso é, em essência, o que defenderemos neste texto.

No que refere ao processo de nucleação, fez-se necessário conhecer a historicidade do movimento de Educação do Campo para entender tal fenômeno. Para tanto, identificamos e estudamos aspectos que marcam as compreensões de educação rural e educação do campo,

¹ São sujeitos do campo: os indígenas, os quilombolas, os acampados e assentados da reforma agrária, os povos e comunidades tradicionais, os/as agricultores/as familiares, os ribeirinhos.

bem como as possíveis causas/justificativas do processo de nuclearização de tais escolas, elencando as características desse processo no município de Guatambu-SC, pois entendemos ser essa uma marca da educação rural ainda presente no território.

Desta forma, para entender melhor o processo de nuclearização, tomamos como ponto estruturante a compreensão do conceito de educação do campo, tendo em vista a participação de grupos e movimentos sociais que influenciaram (e continuam influenciando) de forma direta sua elaboração, o que inclui também um conjunto permanente de lutas em defesa da escola pública no campo, procurando evitar seu fechamento. De acordo com esse fato, apresentaremos neste estudo a concepção de educação do campo e a estreita ligação com questões que envolvem a terra e, especificamente, os indivíduos que nela habitam.

Como já afirmamos anteriormente, o termo educação do campo nos remete às lutas constantes por terra e território. Segundo Caldart (2012), a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e sua organização. Segundo a autora, esse conceito vive em construção, portanto não é algo acabado, e sua caracterização resulta do movimento histórico que vem sendo construído e ressignificado por meio de lutas sociais que visam à valorização dos trabalhadores do campo, seja qual for a localidade e organizações das quais sejam pertencentes. A busca por uma educação do campo, portanto, significa um intenso esforço pela garantia de políticas públicas que visem à manutenção e respeito aos interesses reais das comunidades camponesas – o que também compreende, por exemplo, uma luta intensa para evitar o fechamento das escolas localizadas nesses ambientes.

Diante deste cenário de luta em prol de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, com a manutenção e permanência das instituições escolares no meio rural, compreender/identificar as diferentes vozes e vestes que constituem o processo de nuclearização das escolas do campo é um movimento essencial na continuidade das lutas em prol do direito à educação, para que direitos conquistados historicamente não sejam perdidos. Nessa perspectiva, o texto foi dividido em capítulos estruturantes sobre a educação do campo, as influências da educação rural perante o processo de nuclearização, bem como, o fortalecimento da política de transporte escolar. Nos capítulos também foram elencados uma breve contextualização do local de pesquisa – município de Gutambu –SC.

No segundo capítulo do presente trabalho, aborda-se a política de nuclearização como estratégia de atendimento escolar no município de Guatambu - SC, abrangendo os aspectos

históricos e geográficos do município, sua colonização, principal atividade econômica, dimensão territorial e a influência dos balseiros na constituição histórica da cidade e de seus sujeitos. Neste mesmo capítulo, direcionam-se para os retratos atuais da escolarização do município, números de escolas municipais e estaduais, número de educandos matriculados em ambas as redes de ensino, bem como o deslocamento destes de suas residências até as instituições. É realizada uma breve caracterização da escolarização do município, munida de legislações que subsidiam a educação, adentrando assim, na política de nuclearização como problema de pesquisa.

Posteriormente, no capítulo três, são elencadas o que consideramos marcas da educação rural e a emergência da educação do campo, identificando as principais características da educação rural e sua influência constante no processo de nucleação das escolas do campo. Focalizando na nuclearização de Guatambu-SC, são explanados os elementos caracterizantes deste processo na localidade, como se deu, principais influências e o fortalecimento do transporte escolar. Finalizando esse capítulo, intensifica-se a Educação do Campo, como possibilidade e também desafios a serem encarados pela educação do referido município. Finalizando, esse capítulo, destacamos a Educação do Campo como possibilidade e também desafios a serem encarados pela educação do referido município.

2 A POLÍTICA DE NUCLEARIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ATENDIMENTO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE GUATAMBU-SC

Na parte inicial deste capítulo, elencaremos alguns marcos históricos de constituição do território que hoje chamamos de município de Guatambu-SC. A partir da pesquisa que empreendemos, constatamos mudanças na nomenclatura do município, em fatores culturais, sociais e econômicos. Este capítulo está ancorado no diálogo realizado com um antigo munícipe, assim como por bases teóricas que tratam de aspectos históricos e geográficos, abordando também aspectos da situação atual da cidade.

Além disso, abordaremos também questões voltadas à educação, englobando os aspectos do passado e a realidade vivida no momento atual pelo município. Para tanto, consideraremos as instituições de ensino que estão em funcionamento na rede estadual e municipal, o número de educandos e de educadores, a situação do transporte escolar, bem como os investimentos feitos no âmbito da educação. Por fim, discorreremos e problematizaremos alguns aspectos acerca do processo de nucleação das escolas do campo.

2.1 Aspectos histórico-geográficos do município

A história da porção territorial que hoje denominamos município de Guatambu- SC foi permeada por grandes mudanças, tanto no que se refere à nomeação da cidade tal como se encontra hoje, quanto em seu número de habitantes, suas atividades econômicas, suas manifestações culturais e realidade social de seus munícipes. De acordo com Corá e Oliveira (2010, p. 15), no ponto inicial da colonização deste território, aproximadamente na década de 1910, a economia se dava de forma primária com a extração das madeiras existentes e também com a agricultura de autoconsumo. Mais tarde, com a chegada de um maior número de imigrantes na região, a extração e a comercialização de erva-mate também foi marcando o desenvolvimento da economia local.

A cidade de Guatambu-SC, bem como seu povoamento, contou inicialmente com a presença de caboclos da região e, mais tarde, com a vinda de imigrantes alemães e italianos, sobretudo oriundos de território gaúcho. Nesse contexto, todos eles tinham no trabalho madeireiro e na agricultura suas fontes econômicas. Em conversas realizadas durante nosso trabalho de campo (Anexo A), obtivemos informações importantes a respeito da história local do referido município. O senhor J. A. B, por exemplo, que nasceu e se criou em Guatambu,

foi balseiro² durante anos e reafirmou que a região possuía abundância de madeira e o transporte era realizado pelo rio Uruguai de forma constante, às vezes com viagens longas que duravam meses.

A atividade madeireira teve seu auge nas décadas de 1940, 1950 e 1960, entendida à época como a principal fonte do desenvolvimento econômico da região, bem como de geração de renda para a população que ali vivia. Essa situação se configurava assim porque havia um número considerável de pessoas envolvidas diariamente na extração desse elemento natural.

No que se refere ao processo de colonização do município, é preciso salientar a influência da empresa colonizadora, pois

[...] ficou responsável pela colonização do atual espaço geográfico do município de Guatambu, a empresa colonizadora “Isaac Pan e Vargas, que recebeu do governo catarinense, através de um contrato de concessão de terras a serem desbravadas, intitulado “Concessão Vargas”. Por essa concessão ficou estabelecida a área de atuação entre o Rio Uruguai e Rio Chapecó, com aproximadamente 25 mil hectares de terras. A área total foi dividida em quatro quinhões, ficou conhecida como “Fazenda Faxinal do Tigre”, hoje município de Guatambu. (CORÁ; OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Segundo as autoras, para que essa porção territorial recebesse o nome de Guatambu – como é atualmente – foi necessário que algumas mudanças ocorressem, pois

[...] ainda face ao crescimento do povoado de Faxinal do Tigre, graças ao trabalho encetado por seus moradores em 07 de janeiro de 1921, pela Lei Municipal nº 38, o povoado é elevado à categoria de Distrito recebendo o nome de Lauro Muller, em homenagem ao ex-governador do estado. Lauro Muller (Guatambu) foi desmembrado do distrito de Caxambu do Sul, pertencente ao município de Chapecó. Pelo Decreto nº 32, de 31/12/1927, ficam estabelecidos os limites do Distrito, do Rio Uruguai ao Rio Chapecó. Na época pertencia a Guatambu o território do atual município de Nova Itaberaba. Também a Linha Cascavel, Linha Batistello, Sede Figueira, Alto da Serra ainda pertencentes ao município de Chapecó. Em 03 de outubro de 1929, pela Lei Estadual nº 1.646, ocorre a alteração do nome passando a chamar-se Guatambu, pois a área era rica em madeiras, especialmente o “guatambu”, usado para confecções de amarras para as balsas e cabos de ferramentas. O distrito de Guatambu, pelo Decreto- Lei Estadual nº86, de 31 de março de 1938, foi elevado à categoria de Vila. Em 12 de dezembro de 1991, 53 anos depois, Guatambu é emancipado pela Lei nº 8.482, contando com uma área de 206,5 km². (CORÁ; OLIVEIRA, 2010, p. 16).

² Balseiro é a classe numerosa de trabalhadores que viveram na região Oeste Catarinense e no Rio Grande do Sul, próximo ao Rio Uruguai. Eram responsáveis pelo preparo das balsas, transportes da madeira pelo Rio Uruguai até a Argentina. Havia o prático e os peões (CORÁ; OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Como salientado anteriormente, foram várias as mudanças que marcaram a história do município. Atualmente, Guatambu (Figura 1) pertencente à microrregião do Oeste de Santa Catarina, possuindo, segundo dados do IBGE (2010), cerca de 4.733 habitantes. Porém, de acordo com os cadastros de munícipes registrados nas unidades básicas de saúde, este número já se elevou para 7.900 pessoas. Esse aumento pode ser entendido pela presença de loteamentos que foram instaurados nos últimos anos.

Figura 1 - Localização de Guatambu em Santa Catarina



Fonte: Wikipedia.

No cenário atual vivido pelo município, ainda há a predominância de munícipes de origem cabocla, alemã e italiana, e a religião católica se mostra como predominante, porém há fiéis de várias outras religiões na localidade; o território possui 204,8km² de extensão, com aproximadamente 3.211 moradores na zona rural e 4.689 no perímetro urbano.

Praticamente toda a economia que movimenta o mercado de trabalho e financeiro do município nos dias atuais não está mais pautada pela lógica madeireira, mas sim oriunda da agricultura familiar, com elevada produção, comercialização e emprego de mão de obra no setor leiteiro, hortifrútiis, suínos e aves, sendo considerada atualmente a capital catarinense da produção de peru.

2.2 Retratos atuais da escolarização

No que diz respeito à educação e às estruturas educacionais existentes, Guatambu-SC possui seis instituições de ensino municipais, sendo cinco escolas prontas e em funcionamento e uma construída, mas que ainda não está em atividade – o primeiro Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) construído no presente município. Após reivindicação da população, no ano de 2016 foi finalizada a reforma da antiga estrutura onde funcionava até

o momento o pré-escolar. Após a reforma, este espaço físico ficou direcionado às crianças pequenas (berçário e maternal) e o pré-escolar recebeu uma estrutura nova. No entanto, por motivos não esclarecidos pelo poder público, até a presente data o espaço não foi inaugurado. Como consequência dessa situação, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade não é fornecido pelo município de Guatambu-SC.

A esse respeito, e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, é preciso considerar que

[...]embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009²⁶, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 34).

Atualmente, há seiscentos e oitenta e quatro alunos matriculados na rede municipal, sendo que no perímetro urbano há duzentos e noventa e nove discentes que estão cursando os Anos Iniciais do ensino fundamental e cento e noventa e nove que estão na Educação Infantil (pré-escolar). Já nas escolas localizadas na parte rural do município, há noventa alunos matriculados nos Anos Iniciais e noventa e seis na Educação Infantil.

No que se refere às instituições estaduais, há duas escolas na cidade, uma no distrito da Fazenda Zandavalli e a outra na sede do município, totalizando quatrocentos e oitenta e dois discentes matriculados na rede estadual de ensino. A escola que fica localizada no perímetro urbano é a única a ofertar o Ensino Médio em Guatambu-SC, nos períodos matutino e noturno (exclusivamente para alunos que trabalham durante o dia).

Referente aos educadores, o município conta atualmente com vinte e dois docentes lecionando nos Anos Iniciais e vinte e dois na Educação infantil. Ainda há cinco profissionais que ministram aulas de Educação Física, dois a disciplina de Artes e dois que atuam com a Língua Inglesa, totalizando cinquenta e quatro educadores na rede municipal de ensino, sendo que destes cinco são homens e quarenta e nove são mulheres.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, a escola Municipal Francisco Corá atingiu a nota 6,0, enquanto as escolas Olga Fin Travi e Agilberto Zandavalli, que pertencem a rede estadual de ensino, não participaram ou não atenderam aos requisitos necessários para ter o desenvolvimento calculado. As demais escolas do município não apresentaram cadastro e dados no portal do Inep.

Para atender a demanda desse número de educandos, o município disponibiliza o transporte escolar que traz os discentes tanto de bairros que foram sendo implantados na cidade, quanto do interior para a sede do município. As linhas são atendidas por ônibus ou kombi da própria prefeitura, ou ainda por empresas terceirizadas que participam do processo licitatório (o que acontece com a maioria das linhas). Destacamos, ainda, que o município possui três ônibus oriundos do programa caminho da escola. Mediante a necessidade do transporte para realizar o deslocamento desses educandos para as instituições escolares, foram investidos R\$ 1.154.882,72 no exercício de 2017; para o presente ano, ainda não há previsões sobre os investimentos que serão efetuados pelo governo municipal.

Sobre o deslocamento dos discentes do campo para a cidade, há algumas questões centrais a serem enfatizadas como, por exemplo, o tempo de deslocamento, condições tanto dos veículos quanto da estrada e principalmente como o aluno, a criança do campo, se sente ao se deslocar de sua realidade, seu contexto, para outro diferente.

A regulamentação do transporte escolar rural salienta o direito de um serviço de qualidade para esses educandos, pois:

[...] de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, todos os brasileiros têm direito à educação, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade. Para os estudantes residentes na área rural, o Transporte Escolar Rural é fundamental para que se garanta o acesso e permanência nas escolas. (BRASIL, s/d, p. 05).

Como exposto pela legislação do transporte escolar rural, todo e qualquer educando tem direito há um deslocamento seguro até as instituições escolares, ou seja, um serviço que não lhes afete o desempenho escolar por conta de más condições de veículos e estradas, bem como viagens muito longas até a escola que frequentam.

Com base em normativa do Tribunal de Contas da União, em seu prejulgado nº 1658³, afirma-se que o transporte escolar é de uso exclusivo dos educandos, todavia é comum presenciar no dia a dia o uso desse transporte por membros das comunidades para deslocamento até a cidade, seja para fazer compras, ir ao banco ou demais afazeres que necessitam. Esse fato, apesar de não estar em conformidade com a normativa supramencionada, pode ser visto também como uma importante contribuição para o

³ É proibido ao Município, através dos ônibus da Secretaria Municipal de Educação, adquiridos para o transporte de estudantes, inclusive aos residentes no interior da municipalidade, transportar cidadãos não estudantes, por ofender aos princípios da moralidade e impessoalidade administrativas, insculpidos no caput do art. 37 da Constituição Federal. (SANTA CATARINA, 2005, Prejulgado 1658).

movimento econômico do município. Porém, vale reiterar aqui que não são raros os casos em que moradores das comunidades rurais são “impedidos” de fazer uso do transporte escolar, já que nem sempre o veículo possui capacidade para suportar a demanda.

2.3 A política de nuclearização como problema de pesquisa

Tratando-se de nuclearização de escolas do campo, evidencia-se na história recente do país que esse processo ocorreu inicialmente por conta do fechamento de salas/escolas multisseriadas com pequeno número de educandos, o que acabou resultando em uma espécie de aglomeração, ou seja, várias unidades escolares foram transformadas em apenas um núcleo, uma escola-polo. Com esse processo de criação de escolas-polos, o que se “disseminou” em todo Brasil e em alta escala na região sul, foi à necessidade a adesão ao transporte escolar para o deslocamento dos educandos, tanto do rural para o urbano, como intra-rural e/ou intra-urbano.

Sobre este assunto, Schwendler enfatiza que:

[...] a ausência histórica de uma política educacional para os povos do campo, a forma de organização e distribuição geográfica da população em função do aumento da concentração da terra e a conseqüente diminuição do trabalho e das pequenas propriedades, o intenso processo de êxodo rural ocorrido a partir da década de 1970 e a lógica do custo-benefício das políticas neoliberais são fatores que contribuíram para que o transporte escolar constituísse a política de atendimento escolar da população do campo. (SCHWENDLER, 2008, p. 39).

Como salientado acima, o transporte escolar caracterizou-se como uma política de atendimento escolar para os educandos do campo. Dessa forma, argumentava-se que por meio do transporte, os problemas e dificuldades enfrentadas pelas instituições, educandos, educadores e comunidade do campo estariam resolvidos, ignorando o fato de que o fortalecimento do transporte escolar ocorre devido ao fechamento de escolas do campo. Além disso, é fruto do deslocamento de muitos discentes de seu entorno, de sua comunidade para outras ou, ainda, como ocorre na maioria das vezes, para o perímetro urbano do município, gerando, por sua vez, um afastamento da realidade e contexto, ampliando a distância deste sujeito com o espaço rural e seu modo de vida.

Sobre esses aspectos, Scwendler (2008, p. 40) alerta que:

[...] devido às distâncias entre os moradores e as próprias comunidades onde passa o transporte escolar, os educandos são obrigados a levantar muitas vezes de madrugada, e/ou ficarem horas no trajeto entre a sua casa e a escola. Assim, ficam à margem do cotidiano da vida e dos valores do campo. Quando os educandos são retirados do seu contexto para estudar (por meio da nuclearização na cidade), são afastados de suas raízes culturais, de sua identidade. Além de conviverem, muitas vezes, com o preconceito por serem do campo, cria-se e se reforça nos educandos a ideia de que a cidade é lugar do moderno e o campo do atraso, de uma cultura inferior, ultrapassada. O campo é esvaziado de sentido, a cidade e a escola da cidade são vistas como espaços que oferecem mais opções de lazer, de aprendizagem, possuem mais infraestrutura e são mais valorizadas no imaginário popular. A escola no campo constitui referência social, um espaço da comunidade, eixo central para a organização, a sociabilidade, o lazer.

De acordo com o artigo terceiro da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – documento mencionado nos marcos normativos da educação do campo que estabelece princípios norteadores acerca da educação básica –, “a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2012, p. 54).

Contudo, tornou-se notável que o que é predeterminado pela resolução não vem ocorrendo na prática, já que o processo de nuclearização de escolas do campo ocorre e com ele são ocasionadas muitas mudanças, principalmente para os discentes que são “protagonistas” do processo de ensino e aprendizagem. Além de ser outro contexto para os estudantes que necessitam mudar de escola, para os pais também há impactos com tal processo, pois são outros docentes, outras instituições, o que gera um distanciamento entre família e escola.

Nesse sentido, Campos (2017), a partir de seus estudos, afirma que no processo de nuclearização

[...] ocorre um distanciamento no jogo de interações estabelecidas entre família e escola. O fato de a escola ter ido para um local movimentado, urbanizado, demandando que o portão da escola permaneça trancado, além do aumento do número de funcionários e alunos, contribuiu diretamente para que as redes de interações estabelecidas entre pais e professores fossem alteradas. (CAMPOS, 2017, p. 11).

Muito embora nossa realidade seja distinta e não tão movimentada como a que foi estudada por Campos (2017), também ocorre distanciamento dos educandos com o campo e com suas origens, bem como da família com os educadores e com a instituição de ensino. O processo de nuclearização de escolas fortalece o distanciamento do sujeito do campo,

principalmente dos jovens, além de impulsionar a implantação do transporte escolar no meio rural e criar/fomentar a ideia de que a cidade é melhor do que o campo.

No caso de nosso objeto de pesquisa – a nuclearização das escolas no município de Guatambu-SC – nota-se por meio documental, fornecido pelo próprio município, que muitas escolas do meio rural foram fechadas, resultado da criação de escolas-polos. Dessas, algumas ainda estão localizadas no rural, porém a grande maioria está localizada na parte urbana da cidade, principalmente aquelas que oferecem ensino médio.

Para que os educandos se desloquem de suas comunidades para a escola-polo, utiliza-se o transporte escolar. Tal realidade é vivenciada, por exemplo, por alunos da Escola Municipal da Linha Killian, localizada no interior de Guatambu-SC. Nesse caso, contudo, alguns pais conseguem fazer o deslocamento dos filhos, já que a comunidade fica ao entorno da escola. Essa instituição é, ao nosso ver, um exemplo de escola do campo que consegue manter-se em meio a nossa sociedade urbanocêntrica. Atendendo crianças do pré-escolar ao 5º ano, oriundos da comunidade local e também de outras próximas, a instituição realiza um trabalho muito positivo, fazendo uso da realidade dos educandos no processo ensino-aprendizagem, além de respeitar e fomentar a importância da permanência do sujeito no campo. Essas questões foram observadas devido a nosso estágio de gestão realizado na presente instituição⁴.

O processo de investigação nos permitiu evidenciar que o município convive com reflexos indesejáveis que passamos a compreender como marcas da educação rural: fechamento das escolas do campo, estruturas sem uso, descolamento dos educandos para a cidade, fortalecimento do êxodo rural, disseminação da política de transporte escolar, falta de suportes pedagógicos em algumas instituições que permanecem no campo, entre outros. Na continuidade deste texto, pretendemos avançar em nossas reflexões sobre o processo de nuclearização de escolas.

⁴ Informações obtidas por meio do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, realizado no 2º semestre de 2016, na escola municipal Linha Kiliian, localizada no interior do município de Guatambu-SC.

3 A POLÍTICA DE NUCLEARIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR EM GUATAMBU-SC E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No desdobramento desta subseção, o enfoque dar-se-á na historicidade, considerando os momentos que marcaram a educação do campo, suas conquistas, dificuldades e eixos estruturantes. Articula-se também neste momento, a diferenciação existente entre os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural. Na sequência, por meio de análise de documentos disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Guatambu-SC, transversariando esses com referenciais teóricos, daremos ênfase ao processo de nuclearização, expondo aqui, portanto, um breve registro histórico de como se deu esse processo nas escolas, tecendo algumas indagações e reflexões acerca dos impactos desse processo. Objetivou-se compreender como as crianças que se deslocam do campo para a cidade são recebidas nas escolas urbanas, além de analisar se o PPP e as práticas pedagógicas consideram as territorialidades específicas dos filhos dos sujeitos que vivem no campo.

Por fim, faremos uma breve explanação acerca das políticas públicas específicas para o atendimento àqueles que vivem no campo e são escolarizados na cidade. Para tanto, recorreremos aos pressupostos das políticas públicas de cunho nacional e também o que a política de ensino do presente município argumenta. Nosso desejo, dessa forma, é trazer algumas contribuições que possam qualificar a gestão das políticas públicas municipais a partir dos pressupostos da Educação do Campo.

3.1 Quando a política de nuclearização se torna uma marca da Educação Rural?

Embora no Brasil, ao longo das últimas décadas do século XX tenha ocorrido intenso êxodo rural, a agricultura, especificamente a agricultura familiar, segundo dados obtidos por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, é responsável pela produção de cerca de 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros. Portanto, podemos compreender que é o agricultor familiar que lidera o *ranking* de abastecimento de alimentos no mercado. Essa população – agentes da produção alimentícia apesar das mudanças ocorridas – ainda é “esquecida” pelas políticas públicas, o que inclui o acesso a uma educação de qualidade, ou seja, uma educação feita *com* eles, *por* eles e não mais *para* eles. Além disso,

desmotivados a permanecer com sua produção no campo, muitas vezes migram para a área urbana, fazendo com que o número de propriedades familiares tenha ainda mais declínios.

Tendo como foco central a valorização dos sujeitos do campo em suas várias representações – agricultores familiares, camponeses, indígenas e comunidades quilombolas – busca-se por meio deste ensaio teórico um aprofundamento histórico acerca dos anseios e conquistas em torno do acesso à escola no campo. Para fundamentar tal proposta, daremos foco, inicialmente, à Educação do Campo, tendo em vista as várias vozes que a constituíram e constituem. Dessa forma, focalizaremos os elementos históricos, bem como a transação de conceito, ou seja, a “transformação” de educação rural para educação do campo.

Pode-se dizer que a ruptura provocada com a Educação Rural pela Educação do Campo é um processo lento e que ainda vem ocorrendo em nosso país. O movimento por uma educação do campo vem ganhando força, principalmente, nas instituições públicas de ensino superior, procurando superar a chamada educação rural. Para fortalecer o movimento, bem como superar marcas e práticas da chamada educação rural, autores como Caldart, Molina e Jesus enfatizam que a Educação do Campo necessita de avanços tanto nos movimentos sociais quanto nos alicerces teóricos da área. Segundo Caldart (2012, p.257):

[...] o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Em consonância com essas postulações de Caldart, Molina e Jesus (2004, p. 36) buscam esclarecer a diferenciação entre educação rural e educação do campo, bem como fundamentar os motivos pelos quais o termo educação rural necessita ser ultrapassado.

[...] historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Como salientado pelas autoras, a educação rural não era construída pelos sujeitos do campo, por isso suas necessidades, experiências, vivências, história e cultura não eram levadas (e em muitos cenários ainda não são) em consideração na elaboração de políticas

públicas, além de não se fazerem presentes no processo educativo. Para as autoras, a educação rural ignora a realidade do povo do campo, fundamentando-se exclusivamente no seletivo e excludente capital financeiro de poder e posse das terras em alta escala, desconsiderando os camponeses que ali habitam.

Dessa forma, segundo Ribeiro (1987), a Educação do Campo surge como “confronto” à educação rural – esta que é caracterizada pela autora como a negação de educação de qualidade à população do campo. A pesquisadora argumenta ainda que a Educação do Campo foi construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados a partir do movimento camponês, articulando o trabalho de produção à educação, diferentemente da educação rural que tinha o homem do campo como mera mercadoria.

Nesta perspectiva, Molina e Jesus expõem que:

[...] a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. (MOLINA; JESUS, 2004, p. 37.).

Diante do exposto acima, tem-se de forma clara a visão de população do campo que se prevalecia, e infelizmente em algumas regiões e contextos ainda se prevalece: interpretação de sujeitos atrasados, que podem ser menosprezados pela população urbana; indivíduos sem poder de argumentação por falta de esclarecimentos, entre outros estereótipos que são fortalecidos pela massa capitalista de nosso sistema. Na busca por mudanças dessa realidade, inicia-se a luta por uma educação do campo, esta que foi constituída por meio de inúmeras lutas sociais, destacando-se o MST – importantíssimo movimento para a elaboração e manutenção da Educação do Campo.

Pode-se dizer que o MST foi precursor também da luta por uma educação no campo, digna e condizente com a realidade dos sujeitos que ali vivem, considerando seus aspectos sociais e culturais. Todavia, ao mesmo tempo em que se tem a luta pela melhoria e manutenção de instituições no campo, há os ideais economicistas que fortalecem o fechamento de escolas, desconsiderando as origens e especificidades dos sujeitos do campo. Hoje, já é possível visualizar um conjunto de outras representações nas lutas por Educação do

Campo, envolvendo movimentos sociais e sindicais ligados à agricultura familiar (como o Movimento dos Pequenos Agricultores, das Federações da Agricultura Familiar) ou às comunidades tradicionais (com destaque para comunidades quilombolas e indígenas).

Tratando-se de nuclearização de escolas do campo, objeto central deste estudo, evidencia-se que, principalmente a partir dos anos de 1990, este processo acirrou o fechamento das salas multisseriadas com pequeno número de educandos, juntando várias unidades escolares em apenas um núcleo. Conforme o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (1997, p.13), “a nuclearização consiste no agrupamento de pequenas escolas unidocentes de uma região rural em uma Escola-Núcleo, com características próprias de organização e funcionamento”. Salienta Pastorio (2015, p. 58) que esse processo remete a mudanças na educação dos sujeitos oriundos do campo, uma vez que:

[...] de forma geral, percebe-se que posterior aos anseios da municipalização, a nucleação das Escolas do Campo vem ocorrendo a partir de estratégias locais. Os governos municipais organizam as escolas que se localizam no meio rural, em um único agrupamento, considerado como Escola Pólo, com seu funcionamento semelhante a instituições urbanas, desde suas práticas pedagógicas, como também sua organização, contribuindo para a desvinculação cultural dos alunos com o campo.

Atualmente, pode-se dizer que um dos maiores argumentos que o poder público utiliza para fechar escolas do campo está no fato de que já existe o transporte escolar que vai até o interior possibilitando que os alunos que lá vivem possam se deslocar para as escolas-polos, corriqueiramente urbanas, visando a redução de custos, ou seja, uma preocupação de ordem economicista. Porém, entendemos que fica subalternizado/menosprezado nas decisões de ordem pública a preocupação com os sujeitos que vivem no campo e com suas especificidades, sendo que essa situação pode se caracterizar como um dos fatores causadores do êxodo rural.

A esse respeito, Mariano e Sapelli (2014, p.8), a partir de seus estudos, enfatizam que

[...] O Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas: inicia fechando turmas; concentrando o trabalho da escola em apenas um período; nuclearizando as escolas; criando a convicção que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela e outras. Tais estratégias acabam amenizando os conflitos e mascarando a situação.

Com o fechamento das escolas do campo, percebe-se a consolidação da política de transporte escolar que vem sendo implantada de forma acelerada no campo, gerando grandes

deslocamentos dos educandos do espaço rural para as escolas no espaço urbano. Como já mencionado ao longo deste texto, entendemos que a questão vai muito além do deslocamento, pois o que subjaz essa política é o fechamento de inúmeras escolas do campo que fazem parte da história local da comunidade e de seus sujeitos. Dito de outra forma, o fechamento dessas escolas contribui para o distanciamento dos sujeitos do campo de seus territórios de vida, incentivando até mesmo ao êxodo rural que, conseqüentemente, torna-se um obstáculo na sucessão familiar⁵ e potencializa a desvalorização de suas culturas e identidades do campo como espaço de vida.

3.2 A política de nuclearização em Guatambu-SC

Uma pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) revelou que de 2002 até o primeiro semestre de 2017, “cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar” (BRASIL DE FATO, 2018)⁶. Em Santa Catarina, conforme podemos observar na tabela a seguir, escolas públicas deixaram de ofertar determinados níveis e modalidades de ensino no campo.

Tabela 1 - Número de Escolas Públicas de Educação Básica, por localização geográfica, segundo atendimento em níveis e modalidades de ensino destacados, Santa Catarina, 2010-2016

	2010		2016	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Infantil Regular	2.180	838	2.332	786
Ensino Fundamental Regular	1.981	1.166	1.929	877
Ensino Médio Regular	673	81	682	76
Educação de Jovens e Adultos	393	55	350	21

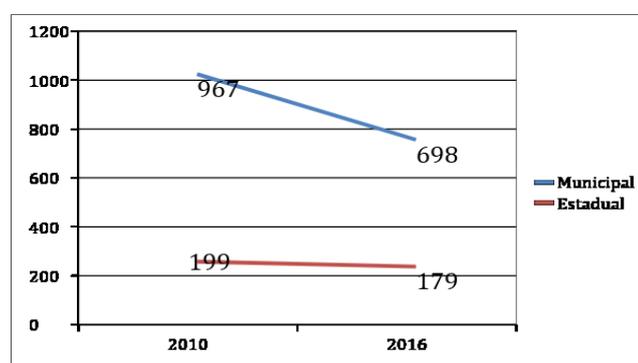
Fonte: Simões (2018) com base no Censo Escolar, 2010 – 2016.

⁵ A sucessão é a transferência do controle dos negócios das propriedades aos filhos sucessores ou à próxima geração (SPANVELLO; AZEVEDO; VARGAS, MATTE apud GASSON & ERRINGTON, 1993).

⁶ Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/crece-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>>. Acesso em 27 abril 2018.

Com base nos dados, podemos afirmar que em 2016, cerca de 24,9% dos estabelecimentos públicos de ensino estavam na zona rural dos municípios. Em todos os níveis de ensino, evidenciamos que estabelecimentos deixaram de existir. O caso do Ensino Fundamental Regular, que engloba Anos Iniciais e Anos Finais, pode ser considerado um nível emblemático, pois entre 2010 e 2016 evidenciamos uma queda de 24,7% do número de estabelecimentos ofertando este nível de ensino na zona rural. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de escolas públicas localizadas no espaço rural, Ensino Fundamental Regular, segundo sistema de ensino, 2010-2016.



Fonte: Simões (2018) com base no Censo Escolar, 2016.

Este fenômeno também esteve/está presente no município de Guatambu-SC. A nuclearização no presente município teve início em março de 1997, inicialmente impulsionado por um programa de nuclearização de escolas organizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina. Nesse programa, havia sugestões para os municípios elaborarem seus próprios projetos de nuclearização, sendo que deveriam ser realizados levantamentos de número de educandos, docentes, mobiliário e demais funcionários de cada escola isolada⁷, para posteriormente organizar as escolas-polos.

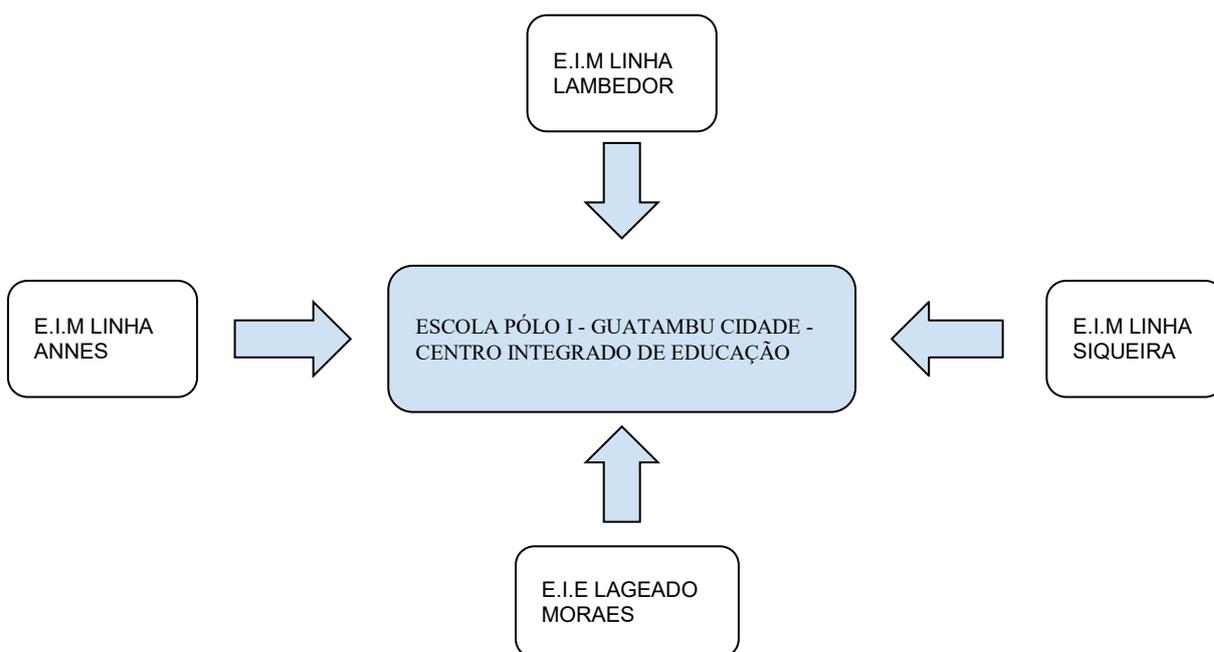
De acordo com o referido programa, o objetivo primordial da nuclearização seria o de “assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, com escolas-núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e serviços de apoio ao estudante” (SANTA CATARINA, 1997, p.2). Neste documento, evidencia-se o real interesse do governo estadual em induzir o fechamento das escolas do campo e de criação de

⁷Quando se trata de escolas isoladas, podemos entender que nessas classes funcionavam turmas multisseriadas, haja vista a conformação das escolas situadas em locais mais afastados, com a escassez de professores e o baixo número de alunos se comparadas às escolas dos centros urbanos (GARNICA, 2011, p.71).

instituições polos, o que possibilita englobar um maior número de aluno em uma única escola, desconsiderando muitas vezes o tempo de deslocamentos e condições das estradas que estes teriam que enfrentar diariamente.

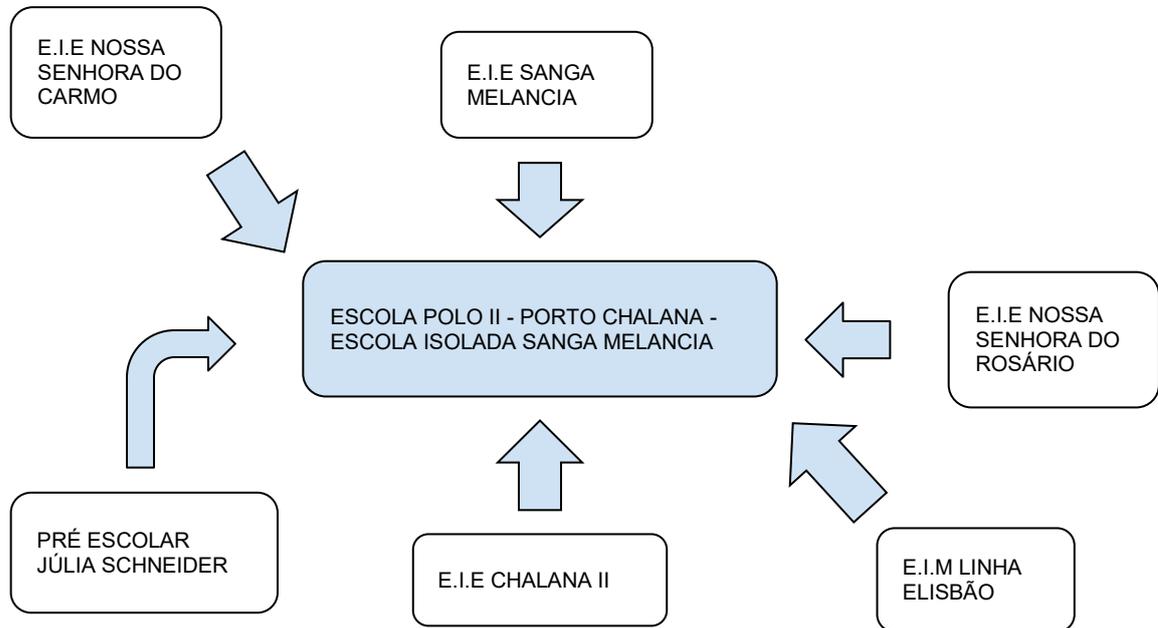
Em maio de 1997, o município de Guatambu-SC iniciou seu projeto de nuclearização. Para tanto, foram feitos os levantamentos sugeridos pelo governo estadual, bem como os mapas localizando cada escola-núcleo/polo e as melhorias que necessitavam ser feitas em cada uma delas. Foram criados cinco polos, sendo estes: I - Guatambu - Cidade, II- Porto Chalana, III- Fazenda Zandavalli, IV- Linha Killian e V- Granjas Sadia. A seguir, apresentamos esquemas contendo as escolas chamadas de “isoladas” que com o processo acabaram compondo os polos e posteriormente o número total de alunos de cada um deles e as necessidades/melhorias destacadas pelo poder público em documento.

Esquema1 - Nuclearização para a Escola Polo I, Guatambu-SC, 1997.



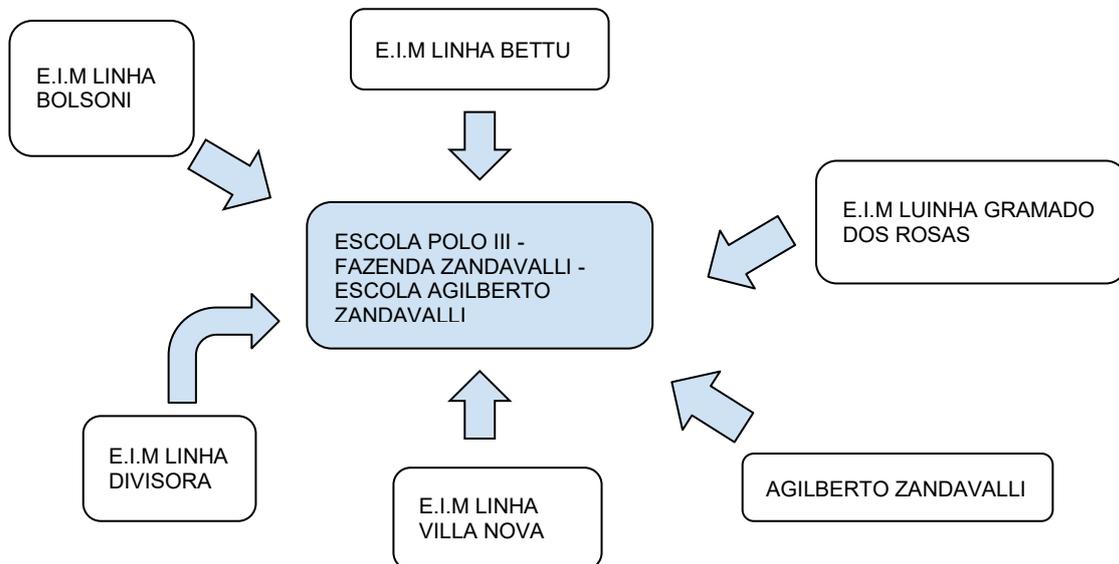
Fonte: As autoras (2018) com base no Programa Nucleação de Escolas, 1997.

Esquema 2 - Nuclearização para a Escola Polo II, Guatambu-SC, 1997.



Fonte: As autoras (2018) com base no Programa Nucleação de Escolas, 1997.

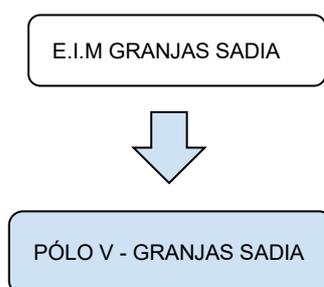
Esquema 3 - Nuclearização para a Escola Polo III, Guatambu-SC, 1997.



Fonte: As autoras (2018) com base no Programa Nucleação de Escolas, 1997.

Esquema 4 - Nuclearização para a Escola Polo IV, Guatambu-SC, 1997.

Fonte: As autoras (2018) com base no Programa Nucleação de Escolas, 1997.

Esquema 5 - Nuclearização para a Escola Polo V, Guatambu-SC, 1997.

Fonte: As autoras (2018) com base no Programa Nucleação de Escolas, 1997

A partir dos documentos analisados, tornou-se possível constatar que neste momento da história escolar do município, houve deslocamento de setenta e cinco educandos para a escola polo I. Já no polo II, o número de discentes que mudaram de escola foi de cento e cinco crianças, sendo necessária a construção de duas salas de aula e ampliação da cozinha e banheiros. Constatou-se ainda que para compor o polo III, cento e sete estudantes foram para a escola Agilberto Zandavalli, necessitando a construção de mais três salas de aula para atender a demanda de alunos. Evidenciou-se também que o polo IV continuou da forma como estava, atendendo cinquenta discentes e o polo V, por sua vez, também permaneceu no mesmo local, com vinte e oito alunos matriculados na instituição.

Podemos observar por meio dos dados obtidos e dos esquemas acima, que a divisão das instituições escolares do município de Guatambu se dava em cinco polos, onde foram

integradas uma ou mais escolas em cada um desses. A maior parte dessas eram/são municipais, exceto a do Distrito Fazenda Zandavalli, Escola Agilberto Zandavalli, que é pertencente a rede estadual de ensino. Destacamos aqui, também, que o Polo V, da Escola Isolada Municipal Granjas Sadia, não existe mais na atualmente, nem sequer sua estrutura física. Os alunos do entorno foram direcionados a outros polos do município.

Após o início do processo de nuclearização de escolas em Santa Catarina, o governo estadual elaborou uma pesquisa avaliativa deste programa que englobou o período de 1997 a 1999, com a coordenação local de Carlos Eduardo Moreira. Segundo a análise preliminar desse processo avaliativo, foram ouvidos pais, alunos, professores e lideranças comunitárias de 267 municípios catarinenses, sendo então levantados pontos positivos e negativos de tal processo.

Neste momento, apresentaremos os pontos considerados positivos que a Pesquisa Avaliativa Programa de Nucleação de Escolas nos traz em documentação. Inicialmente, é abordado a “qualidade do ensino”, e a pesquisa relata que “constatou-se a melhoria na qualidade de ensino, pois os alunos têm acesso a bibliotecas, laboratórios e recursos pedagógicos” (1997-1999, p. 6).

No requisito formação dos docentes, é salientada a formação continuada dos profissionais, a disponibilização dos profissionais de educação física, merendeiras e a forma de planejamento que se dá de forma coletiva. Segundo o documento,

[...] Nas escolas-núcleo, a maioria dos professores habilitados recebem cursos de capacitação, há docentes na disciplina de educação física e merendeiras; e o planejamento é efetuado coletivamente com orientação e acompanhamento de equipes técnicas (SANTA CATARINA, 1997-1999, p. 6).

Confrontando com os pontos negativos inerentes ao transporte escolar, acreditam que a disponibilização destes aos educandos teve uma melhoria. Segundo o documento diagnóstico, “com a oferta de transporte escolar houve melhoria de acesso e permanência do aluno na escola, redução da evasão e repetência escolar”, porém o documento não apresenta dados que sustentam tal afirmação. No que diz respeito ao patrimônio do município, ou seja, às estruturas das instituições escolares que foram desativadas, registrou-se que “algumas escolas desativadas são utilizadas para reuniões comunitárias, catequese e microempresas (SANTA CATARINA, 1997-1999 p. 6)”.

Os pontos positivos direcionados à comunidade local dizem respeito às famílias dos educandos – comunidade e gestão municipal – onde relata-se que:

[...] os pais estão mais motivados e interessados com o novo processo e conseqüente retorno dos filhos à escola; identificou-se maior poder de negociação entre comunidade e gestores municipais, e há maior interação entre as comunidades envolvidas na nucleação. (SANTA CATARINA, 1997-1999, p.6).

Analisando criticamente e teoricamente os pontos positivos aqui mencionados, temos de forma clara uma perspectiva urbanocêntrica de ordenamento de atendimento escolar no município. A primeira questão que levantamos nesse momento diz respeito à qualidade de ensino, pois são ofertados materiais pedagógicos em maior número desses nas escolas-polos. Nossa pergunta neste momento é: por que a opção não foi pela disponibilização de materiais e laboratórios pedagógicos nas escolas do campo? Por que não houve investimento para melhoramento das escolas que estavam localizadas na zona rural do município?

O segundo ponto que consideramos pertinente destacar aqui é a formação continuada dos profissionais da educação, pois acreditamos que o docente necessita e tem direito de uma formação adequada, visando às especificidades deste campo de atuação discente com vistas a fomentar a valorização dos sujeitos no campo. As escolas-polos, localizadas na sede do município, passaram a receber parte considerável dos filhos dos camponeses e, em que medida a formação inicial e continuada de professores passou a considerar essa condição? Em que medida os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas sofreram alterações ou sugeriram mudanças na organização do trabalho pedagógico escolar diante deste novo ordenamento?

Neste instante, mencionamos os pontos caracterizados como negativos pela Pesquisa Avaliativa Programa de Nucleação de Escolas, dentre estes aponta-se que a nuclearização das escolas catarinenses vinha causando a desvalorização do sujeito do campo em suas várias vestes, desde costumes, hábitos até o trabalho com a agricultura, pois segundo a própria análise “os alunos começam a adquirir hábitos urbanos e não pretendem retornar às comunidades de origem, contribuindo para o aumento do êxodo rural (SANTA CATARINA, 1997-1999, p. 4).

Outro ponto negativo destacado relaciona-se com a vida pessoal e profissional dos docentes dos municípios, pois “[...] muitos professores foram obrigados a mudar de residência e município, ficando excedentes nas unidades escolares, onde são discriminados e perseguidos

pelos executivos municipais, adversários políticos do governo estadual” (SANTA CATARINA, 1997-1999, p. 4).

Referente ao transporte escolar, a presente documentação relata experiências contidas em outros municípios que realizaram a nuclearização das escolas do campo, onde o deslocamento de educandos e docentes ocorria de forma muito precária, tanto no que se refere aos veículos como às condições das estradas, além do tempo que se gerava nesse percurso, pois:

[...] em vários municípios, alunos e docentes são transportados em veículos obsoletos, com superlotação e que não oferecem segurança; muitas crianças precisam acordar às 04:00 horas da manhã para tomar o ônibus e retornar às 14:00 horas, com apenas um lanche oferecido pela escola, provocando, muitas vezes, a evasão escolar. (SANTA CATARINA, 1997-1999, p. 5).

Ainda referente aos pontos negativos gerados pela nuclearização, foi considerado a perda de dinheiro público com o “abandono” de muitas estruturas escolares existentes nos municípios, uma vez que “muitas escolas isoladas estaduais não foram doadas aos municípios, havendo grande número de estruturas abandonadas” (SANTA CATARINA, 1997-1999, p.5).

Passados mais de vinte anos desse cenário histórico do processo de nucleação de escolas no município de Guatambu-SC, nos dias atuais sessenta e quatro educandos utilizam o transporte escolar para o deslocamento do campo até a escola polo I, que fica na sede do município; o restante dos estudantes desta instituição não necessita do transporte, pois reside próximo à escola. Já na escola polo II, que era denominada de Sanga Melancia, hoje escola municipal Porto Chalana, trinta e dois alunos utilizam o transporte para ir à escola. Destacamos que há especulações e indícios de que o município fechará esta instituição.

Na escola polo III – Agilberto Zandavalli – oitenta e seis discentes necessitam se deslocarem até a escola por meio do transporte escolar. Já no polo IV – escola que era chamada Faxinal do Tigre e atualmente leva o nome de Escola Municipal Linha Killian – são vinte e nove os alunos que usam transporte como forma de deslocamento. O polo V, Granjas Sadia, que já não existe mais, ocasionou o deslocamento de dezenove educandos que residem na localidade onde a escola estava inserida para a sede do município.

Solicitamos ao poder público de Guatambu-SC informações contidas no Projeto Político Pedagógico Participativo, documento que norteia as práticas pedagógicas das

instituições de ensino municipais, sendo em seguida disponibilizado pela secretaria de educação do município. Na leitura minuciosa do PPPP norteador, pudemos verificar que não há fundamentos em específico acerca da educação do campo, nem mesmo acerca da maneira com a qual os discentes que se deslocam do rural para o urbano são recebidos nas escolas; não há menção também sobre as práticas docentes considerarem os aspectos sociais e culturais dos educandos, respeitando e valorizando suas vivências, bem como seus saberes tradicionais comunitários e típicos de seu modo de vida.

O estudo aqui realizado nos permite afirmar que o processo de nuclearização ocasiona inúmeras mudanças na vida dos envolvidos nele, desde os educandos e suas famílias, bem como a comunidade e os envolvidos no segmento educativo. Porém, há de se considerar que existem transfigurações que são benéficas para estes sujeitos e outras que não podem ser consideradas de tal forma, tendo em vista que impactam na vida pessoal de cada um e também no convívio em sociedade.

Neste momento, destacamos um dos pontos precursores de nosso problema de pesquisa: os impactos sociais-culturais e pedagógicos que o processo de nuclearização das escolas do campo gera na comunidade local e respectivos moradores. Sustentaremos ao longo deste texto que o fechamento das escolas do campo remete a várias questões centrais, envolvendo aspectos econômicos, históricos, culturais e, conseqüentemente, sociais dos sujeitos do campo. Consideramos que não há como falar em processo de nucleação das escolas do campo sem direcionar-se às tensões que envolvem a identidade local onde a instituição estava inserida.

Nesse sentido, Pastorio (2015, p. 61), argumenta que

[...] o distanciamento das escolas núcleos das comunidades de origem de seus alunos (e de suas respectivas famílias), provocado pelo processo de nucleação, corresponderam a umas das principais críticas a esse sistema imposto. Outra questão refere-se aos riscos e desgastes das longas viagens realizadas em estradas precárias e o desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, ou até mesmo para áreas urbanas, como por oferecer um modelo de educação urbano, distanciado da cultura do campo.

Entendemos que quando se fecham portas como estas (as portas das escolas no campo), ao mesmo tempo abrem-se as possibilidades de fechar/apagar o sonho das possíveis mudanças na realidade dos sujeitos que vivem no campo – o direito de ter uma educação condizente com suas necessidades e especificidades, por exemplo – o que potencializa um

processo de desterritorialização identitária-simbólica. A Pesquisa Avaliativa do Programa de Nucleação de Escolas realizada para Santa Catarina nos anos de 1990, já admitia esta questão, segundo o referido documento:

[...] os pais matriculam seus filhos na rede municipal de ensino para atender a pressão dos prefeitos que necessitam de recursos do FUNDEF; a inexistência da escola significa, muitas vezes, a perda do referencial da comunidade; e muitas comunidades envolvidas no processo não foram consultadas quanto ao processo de nucleação. (SANTA CATARINA, 1997-1999, p. 5).

A construção desta subseção teve como base primordial a apresentação dos pontos negativos que o processo de nucleação das escolas do campo nos municípios catarinenses gerou nas comunidades locais e nos sujeitos que foram afetados de alguma forma. Foi possível identificar que por trás de fechamentos de instituições escolares, há inúmeros elementos norteadores de tal processo que não podem ser ignorados pelo poder público, tão pouco pelos profissionais da educação. Na continuidade deste texto, procuramos tecer um conjunto de reflexões que colocam a Educação do Campo como possibilidade de amenizar os impactos negativos do processo de nuclearização.

3.3 A Educação do Campo como possibilidade

A nucleação de escolas obteve grande aderência nos últimos anos por parte dos municípios, bem como dos estados que amparam as prefeituras. O município de Guatambu-SC optou, também, por desenvolver este projeto e logo após aplicou-o, utilizando-se de suporte do poder público estadual e dos fundamentos legais, estabelecendo cinco escolas polos no município – como vimos na seção anterior.

Segundo as legislações vigentes que fazem referência ao processo de nucleação de escolas da área rural, objetiva-se a melhoria no atendimento educacional, proporcionando aos discentes algumas estruturas melhores e maior quantidade de recursos pedagógicos. Todavia, a economia é um argumento utilizado pelo poder público municipal, visando o fechamento de escolas do campo, tendo em vista que segundo os gestores, por meio do transporte escolar, que já existe nas comunidades, os discentes podem deslocarem-se até as instituições urbanas, reduzindo muito os custos para a administração.

Porém, torna-se possível considerar que tal processo tem forte influência na vida dos educandos e famílias do campo. Salientamos que as mudanças ocasionadas podem interferir

(in)diretamente no cotidiano e nas vivências destes sujeitos, sendo que a nuclearização pode reforçar ainda mais o distanciamento com seus territórios, ampliando as possibilidades de perda do vínculo com as comunidades onde vivem, bem como os laços que tinham com a escola e com os educadores destas localidades.

Sobre tal situação, Campos (2017), salienta que

[...] Considerando o baixo capital escolar das famílias torna-se compreensível a aproximação que as famílias mantinham com os professores das escolas isoladas. O fato de perceberem os profissionais como pessoas amigas ou conhecidas de seu meio social deixava as famílias confortáveis, uma vez que os pais conheciam minimamente o funcionamento do sistema escolar. Dito de outra forma, as mães não se intimidavam diante das outras famílias e dos profissionais, quando precisavam tirar dúvidas ou emitir opinião sobre algum assunto. (CAMPOS, 2017, p. 13).

Entretanto, consideramos importante que ao realizar uma nucleação de uma escola, devem ser utilizadas maneiras de aproximar as famílias e educandos da nova realidade em que irão se deparar e conviver, de modo a minimizar os impactos causados por tal processo. Dito de outra forma, suas opiniões, seus conhecimentos e práticas precisam ser respeitadas, valorizadas e consideradas, pois são protagonistas deste acontecimento. É preciso considerar que, de acordo com o Art. 28 da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que está contido nos marcos legais da educação do campo, “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” (BRASIL, 2012, p. 25).

Cabe destacar, ainda, que de acordo com o artigo quarto da referida Resolução, as famílias e comunidades pertencentes ao local onde as nuclearizações de instituições de ensino ocorrem devem ser ouvidas a respeito das mudanças recorrentes, de modo a tomar decisões conjuntas e que atendam os educandos da melhor maneira possível, visando uma educação de qualidade.

Entretanto, a construção da política de educação do campo é um processo que vem ocorrendo de forma lenta, com vários olhares, interesses e vestes subjacentes a sua organização. Algumas melhorias foram ocorrendo, porém há ainda muitos pontos a serem aperfeiçoados, destacando aqui o melhoramento das estruturas físicas, organização político-pedagógica, formação e qualificação dos docentes e equipe escolar, bem como o combate ao não fechamento das escolas do campo. Nos últimos anos as discussões acerca da educação

rural se destacaram em nível nacional, principalmente na luta por uma educação do campo e não somente no campo.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002, a educação básica nas escolas do campo deve conter uma “visão pedagógica” em conformidade com a vida destes sujeitos, seja na organização curricular, estrutural da instituição, ou formação crítico-social, pois:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Caldart (2004, p 149-150) menciona a relevância de uma educação no e do campo, uma vez que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Por esta razão, argumenta-se que os anseios da população camponesa sejam ouvidos, ou seja, é necessário que sejam levados em consideração seus interesses e necessidades, além de propiciar-lhes uma educação que atenda a todos esses requisitos, evitando, sempre que possível, que os alunos passem horas no deslocamento até instituições urbanas. Ademais, é preciso que se busque meios de não permitir a perda de seus vínculos culturais.

É parte constituinte do Movimento por uma Educação do Campo o conhecimento a respeito da realidade da população que vive no campo, do mesmo modo que tem como fonte de renda atividades provenientes do campesinato. Uma educação do campo de qualidade é, sem sombra de dúvidas, aquela que respeita a história, a cultura, o conhecimento prévio, assim como a realidade do sujeito que frequenta tal instituição. A legislação brasileira parece caminhar em direção dessa perspectiva.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 1).

No art. 8º do Plano Nacional de Educação (2014), é possível encontrar uma menção acerca da elaboração e da adequação dos planos de educação, seja na esfera federal, municipal ou estadual, buscando a contemplação das metas e das estratégias previstas no presente PNE (2014/2024). Uma dessas metas é considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

Como exposto acima, a busca é por garantir ao povo do campo não somente uma educação para todos, mas uma educação que lhes fomente a criticidade, valorizando sua realidade, sua cultura. Para Caldart (2009, p. 151),

[...] Por isso este nosso movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo.

Esta perspectiva de Educação do campo se aproxima da compreensão de educação omnilateral sintetizada por Frigotto (2012, p. 265), ou seja, se trata de uma

[...] concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Segundo exposto por Frigotto, o princípio fundante da educação omnilateral diz respeito à emancipação do sujeito, indo assim ao encontro do processo de construção crítica dos sujeitos, fundamentada por uma educação de qualidade para toda a população. Tal concepção de educação, obviamente, leva em consideração as especificidades de cada localidade, bem como de cada indivíduo.

Com base nessas afirmações, destacamos a importância de uma formação inicial e continuada de qualidade aos profissionais que atuam nesta área/realidade educacional, alicerçada a partir de uma perspectiva da educação omnilateral, já que há muitos casos em que

os profissionais que atuam no âmbito educacional ao não serem moradores ou oriundos do campo, não possuem interesse e apreço por trabalhar neste ambiente, exercendo seu papel sem muito entusiasmo, promovendo práticas pedagógicas aleatórias e desconexas com o que de fato deveria ser agenciado neste contexto. Tal fato também é relevante às escolas que são localizadas nas sedes dos municípios e recebem estudantes oriundos do campo.

Aliado a essas concepções, criou-se o estereótipo de que a cidade é o bom, o moderno, e que o campo é o ruim/precário, e é possível perceber essa disparidade entre as duas realidades até mesmo na formação dos profissionais que nelas atuam. Arroyo (2007, p. 159) lembra que:

[...] As normalistas, pedagogas ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações. As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.

Evidenciamos, assim, a importância de uma formação específica para os docentes que atuam nas escolas que atendem os sujeitos do campo, estejam eles alocados em escolas na zona rural ou urbana do município, uma vez que esse é um contexto com necessidades e especificidades. Dessa forma, defendemos que o educador necessita, também, aproximar-se desta realidade para melhor conhecer seus educandos e assim lhes proporcionar uma aprendizagem significativa e condizente com o meio onde vivem.

Para tanto, o planejamento deve considerar todo o conhecimento prévio já adquirido pelos educandos, não somente na instituição de ensino mas também por meio de suas vivências, respeitando-os e valorizando-os para que os educandos possam expandir cada vez mais seus saberes. Dessa forma, acreditamos que pode haver um processo de emancipação pessoal dos estudantes, tornando-os críticos e atuantes em nossa sociedade. Sendo assim, Pastorio (2015, p. 62), afirma que:

[...] a quantidade de estabelecimentos de ensino no campo brasileiro expressa a necessidade do reconhecimento de que existe um contingente significativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental que possuem uma cultura diversa (maneira de viver e representar o mundo) do mundo urbano e possuem objetivos de vida diferenciados daquele. Neste sentido, é fundamental pensar a educação básica no campo, a partir do espaço social rural brasileiro, considerando o saber histórico acumulado dos agricultores na relação escola-trabalho-família e a manutenção de uma identidade cultural rural. (PASTORIO, 2015, p. 62).

Infelizmente, consideramos que esses agravantes potencializam as possibilidades de um ensino desconexo com o que os educandos realmente necessitam, uma vez que se o docente não possui motivação e saberes condizentes com as especificidades de tal público de alunos, acaba acarretando uma situação de educadores e educandos sem um elo no processo ensino/aprendizagem, ligação que consideramos crucial para o percurso formativo de ambos. Dessa forma, Farias e Antunes, argumentam sobre a importância de valorizar e qualificar os profissionais que atuam no campo.

Diante desse quadro de abandono e da falta de políticas públicas de valorização da carreira docente no meio rural, é fato a necessidade emergencial de ações que privilegiem a qualificação profissional destes professores para que eles possam permanecer na carreira e na atuação em sala de aula. Cabe ao governo, inicialmente, em instância federal, elaborar propostas de melhorias para as escolas rurais e investimentos incessantes na formação continuada destes profissionais. (FARIAS; ANTUNES, 2010, p. 75-76).

Sabe-se que uma educação de qualidade e igualitária é um direito de todos os cidadãos, independente do contexto onde estão inseridos e das distintas formas de cultura e crenças que possuem. Porém, ainda são visíveis muitas dificuldades acerca de compreender as especificidades de cada realidade e desenvolver práticas que proporcionem uma aprendizagem que faça sentido a todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Desta forma, entendemos a educação do campo como possibilidade de superação dos efeitos negativos do processo de nuclearização do atendimento escolar no município de Guatambu-SC. Tendo a educação do campo como possibilidade, o município pode repensar seu planejamento e formação continuada de professores, bem como o uso de materiais pedagógicos pautados na educação do campo. Torna-se pertinente também rever os PPP's e adequá-los de acordo com a realidade vivida pelos educandos e instituições de ensino, incluindo a comunidade rural, respeitando e atendendo suas necessidades e especificidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise bibliográfica e também documental a respeito do processo de nuclearização das escolas do campo que vem se estabelecendo ao longo dos anos em todo território nacional, dando aqui um maior aprofundamento no processo de nucleação das escolas ocorrido no município de Guatambu, SC. Além disso, permitiu o desenvolvimento de reflexões acerca do movimento de educação do campo, suas conquistas e também os grandes desafios enfrentados tanto no setor educacional, que é o foco dado aqui, como também no campo social e suas vestes.

Ao longo da pesquisa realizada, foram levantadas questões centrais a respeito das marcas profundas que a educação rural ocasionou na esfera da educação do campo e que são refletidas até a década atual no cenário educacional. Por meio de análise teórico-documental, percebeu-se que na grande maioria das situações de fechamento de escolas no interior, a maior ênfase dada é ao “corte de gastos”, tanto do poder público municipal como do estadual.

Com o chamado “corte de gasto” implantado pelo poder público, emerge outro elemento fundante, talvez o maior causador do processo de nucleação destas escolas: a política de transporte escolar que foi implantada e fortalecida pelo sistema capitalista. Por outro lado, a educação do campo se demonstra como uma intensa luta dos movimentos sociais.

No município em questão, evidenciou-se que o processo de nuclearização de escolas trouxe grandes mudanças para os educandos, famílias e comunidades em geral, pois ocorre um distanciamento com as origens e vivências camponesas, tendo em vista que uma vez que o educando se desloca para uma instituição de ensino urbana, passa a conviver e interagir com uma realidade distinta daquela em que vivia até então. Este encontro-confronto de cosmovisões – que poderia ampliar horizontes e possibilidades aos educandos – tomado por uma perspectiva urbanocêntrica de educação que trata o rural como espaço atrasado, marcado por relações de preconceito que desconsidera ou subalterniza o trabalho, a cultura e a identidade do campesinato, acaba por afastar ainda mais os sujeitos do campo de seus territórios de vida. Constatamos ao longo da pesquisa, também, que muitas estruturas construídas para abrigar escolas ficaram abandonadas e houve profissionais que necessitaram de um maior deslocamento para trabalhar. Para o educando que vive o processo de

nuclearização, os impactos são mais intensos, uma vez que são novos colegas, outros educadores, outra escola, outro contexto. Há muitos casos em que há discriminação dos discentes que são oriundos da área rural, ocasionando em repúdio a frequentar a instituição escolar por parte do educando do campo.

Contudo, mostra-se pertinente que ao planejar a nucleação de uma unidade escolar, as comunidades, as famílias e os educandos precisam ser ouvidos, pois seus anseios e necessidades estão estreitamente ligados a tal fato. A decisão deve ser conjunta, por meio de uma gestão democrática que é tecida por muitas mãos e vozes, visando uma educação de qualidade que respeite as especificidades e as necessidades de cada indivíduo, valorizando seus aspectos sociais e culturais.

Por fim, este estudo nos possibilitou evidenciar que a educação do campo como possibilidade é um desafio para o município de Guatambu-SC ao mesmo passo que a educação do campo pode mudar as políticas educacionais e o atendimento aos sujeitos oriundos do campo neste município.

RURAL EDUCATION MARKS AND COUNTRYSIDE EDUCATION CHALLENGES IN GUATAMBU-SC

ABSTRACT

This study evidences the process of rural school nucleation in the municipality of Guatambu-SC, seeking also to reflect about the unfolding of the action on the citizens and the strengthening of the school transport policy that has been historically implanted with great adherence in all Brazilian territory. The methodological perspective of the research adopted is a documentary and bibliographical analysis, supported by dialogues with/among literary areas that approach subjects such as countryside education, rural education, pedagogical methodologies of teaching in the countryside, school transport policy and the nucleation process. In addition, the work also seeks to highlight important facts of countryside education, based on a dialogue with a former resident, aiming the development aspects that marked a period in the history of the municipality. Thus, the work is about the Rural Education marks and the struggling with it, evidencing that the nuclearization of school attendance occurred in Guatambu-SC, first, by a policy induced by the Education State Department of Santa Catarina, emerging a School transportation network. Finally, Countryside Education is pointed as a possible way to overcome the negative sides of this movement.

Keywords: Educational Policies. School Transportation Policy. Nuclearization Process.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n.72, maio/ago, 2007. p. 156-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base, Brasília, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira. **Ideb por escola**. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 março 2018.

_____. Ministério da Educação. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília, 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002**: institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília: 2002.

_____. **Agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos por brasileiro**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasileiro>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CALDART. R, Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART. R, Salete. **Por uma educação do campo**: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Alexandra. **Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola**. 38ª Reunião Nacional Amped. São Luiz - MA, 2017.

CIOCCARI. C, Carmen. **Ensino de geografia e o trabalho de campo**: Construindo possibilidades de ensino e aprendizagem sobre o espaço urbano e rural em Júlio de Castilhos, RS. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9383/CIOCCARI, CARMEN CANDIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9383/CIOCCARI,CARMEN%20CANDIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CORÁ. S.M, Neusa; OLIVEIRA.S.M, Zelinda. **Porto Chalana**: desafios e conquistas. Chapecó: Gráfica Novo Século, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... Mas útil para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em tese**. Belo Horizonte, v. 22, n. 1, jan./abr. 2016. p. 95-105. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11157/9736>>. Acesso em: 18 maio 2018.

DIAS, Márcia; ZANARDI, Teodoro. **Docência, trabalho e prática pedagógica em escolas do campo**. III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, Minas Gerais, 2015.

FARIAS, Graziela; ANTUNES, Elenise. O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar? Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. **Póesis Pedagógica**, v. 8, n. 1, jan.jun. 2010. p. 64-92.

GARNICA, M. V, Antonio. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948). **Educ. Soc.**, v. 32, n. 114, jan./mar., 2011. p. 69-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a05v32n114.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Registro de experiências Educacionais**, Brasília, 1997.

MARIANO, Alessandro; SAPELLI, Marlene. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais – 2º Seminário de Direitos Humanos, Toledo – PR, 2014. 26.

MOLINA, C, Mônica; JESUS, M, Sonia. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional. 5. ed., 2004.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/ RS**. 2015. 162f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia e Geociências, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9444/PASTORIO%2c%20EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

REGULAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL. S.D. SANTA CATARINA, TCE Virtual. Transporte Escolar. **Prejulgados**. Disponível em: <<http://www.tce.sc.gov.br/decisooes>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Associação catarinense das fundações educacionais. **Pesquisa avaliativa programa de nucleação de escolas**. Santa Catarina, 1997-1999.

_____. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral da Municipalização. **Programa Nucleação de escolas**. Santa Catarina, março de 1997.

SCHWENDLER, F, Sônia. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. In: PARANÁ. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba, 2008. p. 35-46.

SOUZA, S, Adria; MENDES, C. Geancarla. **O trabalho docente do educador do campo e a Pedagogia da Alternância: elementos para reflexão e discussão**.

SPANELLO, M, Rosani et all. A migração juvenil e implicações sucessória na agricultura familiar. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 45, n. 2, 2011. p. 291-304. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2011v45n2p291>>. Acesso em: 18 maio. 2018.

VENDRAMINI, Célia. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo, **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. p. 121-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 15 maio 2018.

WIKIPÉDIA. **Histórico do município de Guatambu**. 2018.. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Guatambu>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE RELATÓRIO DE CAMPO

1. O senhor é natural do município de Guatambu? Há quanto tempo residia na localidade?
2. Qual era a principal fonte de renda no município a décadas atrás?
3. Observando o contexto atual do município de Guatambu, quais os aspectos que mais tiveram alterações?
4. Referente às instituições escolares, como se dava o deslocamento das crianças até estas?
5. Em que lugares existiam estas escolas?
6. Quando houve o fechamento das escolas que se localizam na zona rural do município, houve alguma dificuldade para a frequência dos educandos? Se houve, quais?
7. Para o senhor o que significou o fechamento das escolas de sua comunidade e comunidades vizinhas?