

# **DA VIDA DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS A UMA ESCOLA ISOLADA DA VIDA RURAL: APRENDIZAGENS DO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM SANTA ROSA DE LIMA**

Siuzete Vandresen Baumann – UFSC/PPGE – SC – Mestre em educação e professora da rede Estadual de Santa Catarina

## **Introdução**

Na década de 90, teve início nos pequenos municípios rurais catarinenses um novo modelo de organização na educação rural. Este modelo consistia em agrupar as escolas isoladas localizadas no meio rural transferindo todos os alunos para uma escola núcleo. Dessa forma, reuniu as atividades pedagógicas e os alunos em um novo espaço. As justificativas pautavam-se em melhoria da qualidade de ensino e de infraestrutura, não sendo computado na análise a distância escola família, as relações sociais e o enfraquecimento das comunidades.

A nucleação consiste no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, esteja tal núcleo localizado em espaço rural ou urbano.

O objetivo da pesquisa realizada no município de Santa Rosa de Lima, em Santa Catarina, foi descrever e analisar o processo de nucleação aí realizado. Ênfase foi dada, aos impactos socioculturais sobre a população e às dificuldades para o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade. Na década de 90, todas as escolas localizadas no interior de Santa Rosa de Lima foram fechadas e seus estudantes transferidos para uma escola núcleo localizada na sede do município, que é considerado perímetro urbano. Buscou-se, da mesma forma, recuperar a memória da resistência apresentada por algumas comunidades ao processo de nucleação e trabalhar criticamente a percepção das famílias de que a nucleação promoveu o abandono da propriedade rural pelos filhos. A isso se soma uma apreciação dos problemas ligados ao transporte escolar: condição e manutenção da frota de ônibus, superlotação, tempos de deslocamento e riscos para as crianças. Julgou-se que os custos precisam ser ponderados, já que um dos principais argumentos para o fechamento das escolas do “interior”<sup>1</sup> era o econômico. A dificuldade de revitalizar os prédios fechados soma-se a essa discussão. Sucessivas administrações municipais fizeram tentativas de utilização e revitalização dos prédios das antigas escolas, mas há sinais de que o fechamento delas permanece como uma ferida para as comunidades rurais.

Há claros indícios de que um processo verticalizado que propunha aos municípios a agregação das escolas e estava combinado com um processo de convencimento foi o motor para que todas as dezesseis escolas existentes fossem fechadas e todos os estudantes passassem a ser transportados para uma única escola núcleo: o Centro Educacional Santa Rosa de Lima. Do convencimento, fez parte a promessa de resolução do quadro de carência das “escolinhas”, através da aposta na racionalização dos espaços físicos, na melhoria da qualidade de ensino, na ampliação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), no acesso a recursos tecnológicos, na integração

---

<sup>1</sup> Como será visto adiante, considera-se Santa Rosa de Lima como um município rural e que não faz sentido pensar em limites inframunicipais entre rural e urbano. O termo “interior” quer dizer o que está fora da “praça” como é denominada a região central (ou perímetro urbano) do município. É um termo muito utilizado na linguagem local.

dos professores, na disponibilidade de recursos didáticos, na assistência pedagógica, na revitalização dos prédios.

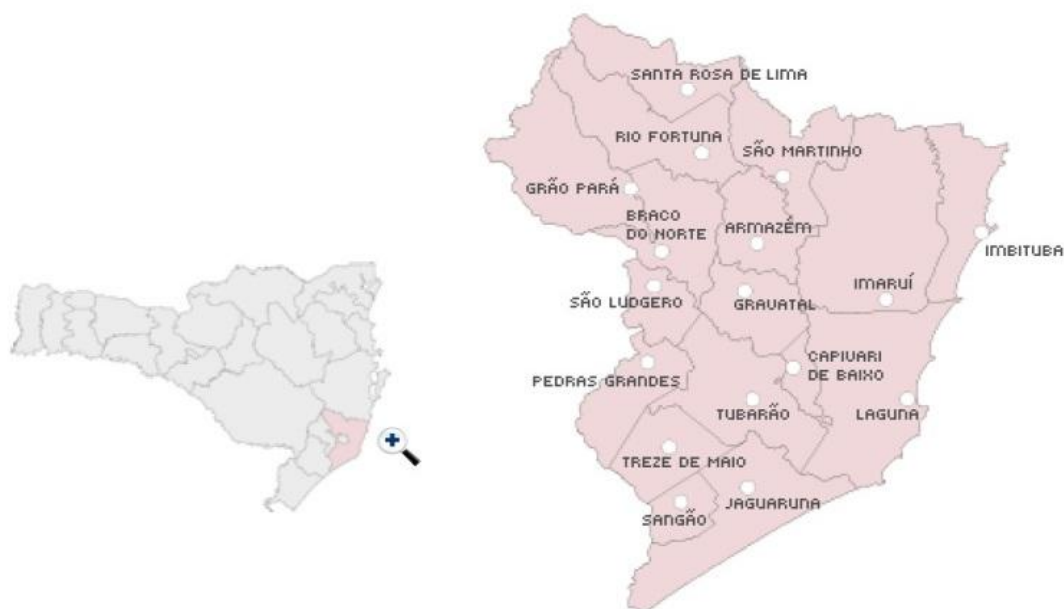
Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um roteiro que abordou a constituição da família, a vida no campo, as relações comunitárias, os costumes, a religião, a educação no meio rural e, mais especificamente, os aspectos positivos e negativos da política de nucleação das escolas. As entrevistas aconteceram como “rodas de conversa”, com a participação de todos os membros de cada unidade familiar.

Este artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente, apresenta-se o contexto do processo estudado. Em seguida, são trabalhados os argumentos que justificaram o processo de nucleação, sustentando que a situação de precariedade foi a base da vulnerabilidade em relação às políticas *top-down*. Depois é feito um balanço dos resultados – ou das consequências – da nucleação. Finalmente, são apresentadas algumas considerações e pistas de pesquisa.

### 1. O contexto

Santa Rosa de Lima está localizado no Sudeste de Santa Catarina, mais especificamente no “território das Encostas da Serra Geral” (Figura 1)<sup>2</sup>. Distante cento e vinte quilômetros da capital catarinense, faz parte da microrregião da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL).

A colonização da área que corresponde ao atual município se deu por volta de 1900. A partir de 1920, contudo, que o movimento migratório teve maior intensidade, com a chegada de “colonos” de origem alemã (predominante, com cerca de 80% das famílias), italiana e açoriana. Esse fluxo tem ligação com a economia do charque e com as rotas de transporte – em lombo de mulas - via Serra Geral (Schmidt, 2000, p.110).



**Figura 1 Localização do Município de Santa Rosa de Lima dentro da AMUREL.**

Fonte: Rede Catarinense de Informações Municipais, 2012; AMUREL, 2012.

<sup>2</sup> Segundo Schmidt (2004), trata-se de um território “em processo de construção social”.

Criado em 10 de maio de 1962 (Lei Estadual Nº 823/62) Santa Rosa de Lima tem atualmente pouco mais de dois mil habitantes (2.065 segundo o Censo Demográfico de 2010). Essa população está distribuída em uma área de 206 quilômetros quadrados (densidade demográfica próxima de dez habitantes por quilometro quadrado). Ainda assim, para o IBGE (2010), 74,9% dos habitantes vivem em domicílios rurais e 25,1% em domicílios urbanos. Recorda-se que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística persiste no entendimento de que são urbanas as pessoas que têm seus domicílios situados dentro do perímetro urbano (vistos como cidades) ou em sedes de distritos (vistas como vilas). Opta-se aqui, seguindo Munarim e Schmidt (2012), por julgar inadequado esse recorte para um pequeno município rural. Prefere-se, por isso, considerar que não cabem fronteiras internas entre rural e urbano em Santa Rosa de Lima e que ele e a totalidade dos seus habitantes devam ser considerados como rurais.

A população tem-se mantido estável ao longo dos anos. Se não há significativo crescimento populacional, o município não segue o fenômeno de esvaziamento demográfico que caracteriza outras regiões rurais do estado e do país. Esse dado, oculta, entretanto uma diferença interna significativa. No que interessa mais de perto, a população em idade escolar (aqui considerada de forma simplificada como a de zero a 18 anos), constata-se que ela representava praticamente metade (48,2%) da população do município em 1980 e cai para praticamente um quarto (26,9%) em 2010.

**Tabela 1 População de 0 a 18 anos de Santa Rosa de Lima**

Ano	População 0 a 18 anos	População Total	Percentual (1/2)
1980	830	1723	48,2
1991	745	1878	39,7
2000	730	2007	36,4
2010	555	2065	26,9

Fonte: DATASUS, 2012.

Seguindo a tendência brasileira, há um “envelhecimento” da população de Santa Rosa de Lima. De 1980 a 2010, o segmento etário com mais de 60 anos quase triplica em termos absolutos (de 107 para 284).

A economia de Santa Rosa de Lima sempre foi baseada em atividades da agricultura familiar (produção vegetal, com culturas de autoconsumo e a produção de tabaco para as empresas fumageiras e, especialmente, criação animal com o ciclo da banha e, depois a bovinocultura de leite e a suinocultura para produção de carne) e do extrativismo (madeira, carvão vegetal). Nas últimas décadas, houve um destaque para a produção de alimentos orgânicos (Muller, 2001; Dalmagro, 2012; Cabral, 2004). O uso crescente de técnicas alternativas de manejo sustentável do solo e de outros recursos naturais e o não uso de adubos e agrotóxicos de síntese química, combinado com ações para o desenvolvimento do agroturismo, fizeram com que o município fosse reconhecido pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina como a Capital da Agroecologia.

É importante ressaltar que em Santa Rosa de Lima acontece, hoje, um enfrentamento no campo econômico, político e ideológico entre as atividades do agronegócio e do reflorestamento com espécies exóticas e o projeto voltado à sustentabilidade. Tal disputa se dá em uma área das mais valorizadas da mata atlântica, por ser um corredor ecológico que liga diversas áreas de preservação permanente e onde estão situadas as cabeceiras de importantes rios como Canoas, Itajaí do Sul, Cubatão e Tubarão.

## **2. A escola isolada é precária justificando o núcleo**

Até 1997, havia dezessete escolas multisseriadas em Santa Rosa de Lima. Dezesseis delas estavam distribuídas na área rural. Destas, seis pertenciam à rede estadual e estavam em processo de descentralização-municipalização. As outras dez eram escolas isoladas da rede municipal.

As crianças ficavam mais próximas de suas famílias, as famílias mais próximas da escola de seus filhos e, ainda, na maioria dos casos, o (a) professor (a) pertencia à comunidade. Tudo isso dava vida à escola. Os olhos dos gestores estavam, todavia, voltados unicamente à inegável precariedade dessas unidades de ensino: ensino fundamental restrito à 4ª série; um professor para as quatro séries; professores leigos ou com pouca formação; recursos didáticos escassos; ausência de acervo bibliográfico; falta de assistência médica, odontológica e pedagógica; isolamento da escola; situação precária dos prédios escolares (resultado da falta de manutenção). Um dos principais problemas segundo o Secretário da Educação à época era a dificuldade de efetivar visitas às escolas. Segundo ele, o calendário de visitas quase nunca era cumprido, seja pela não disponibilidade de veículos, seja pela situação das estradas. Como consequência, as visitas eram muito esporádicas. Essa falta de acompanhamento era exacerbada pela formação frágil dos professores. Ao mesmo tempo, os professores sentiam-se um tanto sozinhos e reuniam-se na sede do município somente uma vez a cada bimestre, e apenas para a entrega do relatório de notas. Os encontros promovidos entre professores para reuniões pedagógicas eram carregados de reclamações e queixas.

A tônica era a desmotivação para o trabalho. Segundo eles próprios, os mestres passavam a metade do período na cozinha, preparando a merenda ou lavando pratos, limpando a escola, realizando trabalhos de secretaria ou, para aqueles que não moravam na localidade, no deslocamento. Isso reduzia o tempo de ensino/aprendizagem e fazia com que parecesse a eles impossível desenvolver as propostas da Secretaria da Educação ou da Coordenadoria Regional.

O material pedagógico era restrito, ao mesmo tempo em que as práticas de ensino acabavam não exigindo maiores investimentos. Assim, os estudantes não tinham contato com tecnologias e recursos didáticos mais modernos ou complexos. A integração entre os alunos das diferentes escolas era mínima, pois as escolas se encontravam apenas muito esporadicamente para atividades comuns. A consequência era a falta de uma maior socialização das crianças. O número reduzido de alunos também era considerado negativo, porque, julgava-se, dificultava a realização de trabalhos em grupo.

Essa percepção da precariedade, descrita anteriormente, não era acompanhada por uma análise crítica sobre a ausência de políticas públicas e a insignificância dos investimentos feitos em estrutura física e na formação de professores para as escolas do meio rural. O discurso da melhoria de aprendizagem, da socialização dos meninos e meninas do meio rural e da melhor gestão e da economia de recursos, que marcou a ação “*top-down*”, foi bem digerida pelos atores sociais ligados à educação no município. Bastou incorporar a perspectiva de ter transporte escolar em todas as comunidades e confirmou-se a proposta de nucleação para Santa Rosa de Lima.

Desenha-se uma nova forma de organização escolar no município: “juntar” as dezesseis escolas em um espaço único, na sede do município. O discurso abraçado pelos gestores locais foi o da adoção de uma nova forma pedagógica que contemplasse a integração dos professores, a socialização dos alunos e a oferta de classe para cada série (unisseriada), tudo isso com maior aporte tecnológico. Entender a produção desse

discurso o contexto em que ele se dá é indispensável para a reflexão proposta neste estudo.

### **3. Nucleação induzida e a escola tirada do seu lugar**

A aparente descentralização do estado brasileiro significava a afirmação da prática centralizadora e autoritária na transferência, pelo Governo Federal, de recursos financeiros para estados e municípios. O principal instrumento foi o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PMDE foi apresentado como uma espécie de *fórmula mágica* para garantir as condições materiais mínimas de todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental existentes no país. E como sublinha o mesmo Moreira (1999, p. 5),

(...) logo no parágrafo Iº da Resolução nº 03 [de 04 de março de 1997], definiu-se como critério básico de participação da escola, **possuir no mínimo 21 alunos**. Baseadas essencialmente neste critério e no cálculo do repasse do FUNDEF **a partir do número de alunos, as secretarias estadual e municipais iniciaram uma verdadeira corrida para aumentar o número de alunos nas escolas**. (grifos meus).

O que se constata é que a estratégia combinada dos governos federal e estadual induziu as secretarias municipais de educação a aumentar o número de alunos por unidade escolar e, como consequência, a reduzir o número de estabelecimentos escolares da zona rural que apresentavam matrículas inferiores a vinte e um alunos. Ou seja, desencadeia-se na prática a política de nucleação escolar. Restava ao município decidir apenas sobre a forma de encaminhá-la.

Nas reuniões nas comunidades, buscava-se “convencer as famílias para o fechamento das “escolinhas”, com a garantia do transporte escolar seguro, de professores mais qualificados e de melhores oportunidades de aprendizagens.

Nas reuniões, o argumento mobilizado com mais frequência pelos pais para justificar a resistência que apresentavam frente ao fechamento das escolas da localidade era a o êxodo rural. Eles temiam o abandono por parte dos filhos da propriedade rural e, até mesmo, a perda do status da comunidade. Além disso, para eles, a proximidade da escola facilitava a participação na vida escolar e na educação dos filhos.

Os principais pontos na discussão das comunidades eram, portanto, a não transferência dos alunos das Escolas Isoladas para a sede e a criação de núcleos em comunidades do interior, como alternativa à “Nucleação na sede”. Para que qualquer nucleação ocorresse foram apresentadas, pelos pais, as seguintes condições: as estradas deveriam ser colocadas em bom estado, os ônibus escolares deveriam passar nas residências e o espaço físico das escolas que receberiam os alunos transferidos deveria ser adequado. Plano Municipal de Educação propunha, então, a instalação de três escolas nucleadas municipais para o atendimento de 1ª a 4ª Série e Educação Infantil e que a Secretaria de Estado de Educação e o Ministério da Educação financiassem tal investimento. Nesse contexto de pressão vertical “*de cima para baixo*” combinada com a discussão local – que acabava dando ênfase apenas à precariedade, a nucleação começa a ser efetivada em 1998.

### **4. Quinze anos depois, um balanço.**

Resultante de todo este processo, o município conta hoje com apenas três unidades escolares, todos situados na sede do município: um Núcleo municipal – o

Centro Educacional Santa Rosa de Lima, onde são atendidos todos os alunos das séries iniciais com matrículas na rede municipal; o Centro de Educação Infantil Recanto Alegre, que atende os alunos da creche e educação infantil e a Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara, que atende todos os alunos do 5º ao 9º ano, com matrícula das duas redes e o Ensino Médio. Os professores continuam vinculados ao estado ou ao município, conforme a origem funcional de cada um.

Conhecer os debates e a situação, ao longo desse período, no município, leva a pensar que, nele, os problemas educacionais continuam praticamente os mesmos, só mudando, é claro, de patamar. Os professores já não são mais leigos ou não habilitados. Agora a maioria tem até pós-graduação. Mas a quase totalidade tem contratos temporários, há uma grande problema de desmotivação e de baixa frequência. Os professores também não são mais das localidades e não têm senso de pertencimento em relação a elas e de forma mais geral ao campo. Assim, prevalece a pouca ligação com as questões ligadas ao rural e à visão dele como um espaço de futuro, de qualidade de vida e de desenvolvimento.

Os prédios continuam sendo considerados inadequados e mal localizados. Seja porque persistem problemas de manutenção, seja porque eles não acompanharam as melhorias constatadas nas escolas de centros urbanos, seja porque, por estarem no perímetro urbano do município, são considerados barulhentos, apertados e plenos de fatores de dispersão e indisciplina.

Da difícil caminhada à escola próxima passou-se à sensação de “risco” com o transporte escolar para a escola distante. E a essa distância física da escola parece se somar ou multiplicar uma distância subjetiva em relação a ela. Há indícios de que a educação foi completamente transferida para a escola. Para nos ajudar a compreender outros aspectos desse processo, procuramos oportunizar a manifestação oral daqueles que foram menosprezados – ou não foram ouvidos – em uma história que ainda está para ser escrita. E que se perde a cada dia. Os depoimentos colhidos foram escritos durante a pesquisa em forma de história, as histórias das famílias do campo.

Os depoimentos colhidos e as referências teóricas adotadas confirmam a fragilidade e os desafios de transportar estas crianças para a sede do município e ainda, a distância subjetiva das famílias com a instituição escola sinalizam novos comportamentos das crianças, da família e da comunidade.

A distância percorrida diariamente pelas crianças para ir à escola causa transtornos de diversas ordens em cada unidade familiar, segundo o depoimento da maioria das famílias. Meninos e meninas acordam às cinco e meia da manhã e esperam o ônibus na beira da estrada. Não existe nenhuma estrutura de abrigo para protegê-las da chuva, sereno ou frio. No inverno, quando saem de casa ainda é escuro e precisam do auxílio de uma lanterna. Algumas crianças caminham até mil metros até o local em que o ônibus passa. Quando chove, o que é comum nas Encostas da Serra, elas acabam por ficar molhadas.

Além do cansaço físico, o longo tempo de permanência dentro dos veículos origina uma grande preocupação dos familiares com os filhos ou netos, durante o percurso, que se dá em estradas sinuosas e, na maioria dos casos, sem pavimentação. Um depoimento mostra como a apreensão passou a fazer parte da rotina das famílias.

Eu sou contra [nucleação] só por causa de uma coisa. Do risco. Porque eles se criam ali dentro. Quantos anos esta menina vai andar de ônibus? E a gente fica com o coração na mão. Outro dia caiu um caminhão na ribanceira. E se fosse o ônibus cheio de criança? Eu vou te dizer: - Eu fiquei apavorado! (avô de estudante).

As queixas das crianças do cansaço das longas viagens diárias que fazem em função da escola também são identificadas nos relatos. Além de não oferecer conforto aos estudantes, o transporte escolar deixa as crianças fatigadas antes mesmo do início das aulas. Algumas chegam à escola com enjoos e reclamam de dor de cabeça, sintomas que interferem acentuadamente no processo ensino aprendizagem. Outros ainda reclamam de sono porque precisam acordar muito cedo para pegar o ônibus.

Pondera-se que há necessidade de um estudo mais criterioso sobre a problemática em questão. Recorde-se que, no que se refere às orientações para o atendimento da Educação do Campo a SECAD/MEC encaminhou uma rica exposição de motivos ao CNE/CEB afirmando que:

[...] as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula. (Relatório parecer CNE/CEB N° 23/2007).

Pode-se observar nesta pesquisa que o fechamento de escolas associado ao transporte de alunos do campo para a sede do município tem gerado situações de risco para eles. O transporte escolar transita com superlotação ocasionada pelas “caronas”, deixando crianças pelo corredor, sem os equipamentos de segurança. Condições que estão ao arripio da Lei 9.503/97 (Código de Trânsito Brasileiro) que, em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares. Tudo isso em estradas de chão que cortam terrenos íngremes, perigosas especialmente nos dias chuvosos.

A pesquisa mostrou ainda que o município continua arcando com um custo bem maior – em relação ao governo estadual – no atendimento do transporte escolar. A tabela 2 faz um comparativo do investimento, por número de alunos, de cada ente federado na manutenção do programa do transporte escolar.

**Tabela 2 Número de alunos transportados por rede de ensino; repasse de recursos para manutenção do transporte escolar do Governo Estadual, Federal e Municipal.**

Ano	Total Recursos Aplicados Educação (R\$)	Aluno Transportado Rede Estadual	Aluno Transportado Rede Municipal	Repasse do Governo Estadual	Recursos aplicados pelo Município	Repasse Governo Federal PNATE	%
2011	2.072.095,28	123	124	80.760,85	161.560,95	42.201,75	13,7

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Finanças de Santa Rosa de Lima

Os recursos aplicados no transporte escolar totalizam R\$ 284.523,55. Deste valor, o estado contribuiu através de convênio ao município o valor de R\$ 80.760,85. O Governo Federal, através do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), repassou ao município o valor de R\$ 42.201,75 totalizando R\$ 122.962,60. O município desembolsa um valor bem superior dentro da suposta parceria entre os entes federados. Os dados demonstram uma grande disparidade. O município investiu R\$ 161.560,95, duas vezes mais que o valor investido pelo estado, para o mesmo número de alunos. O

valor aplicado pelo município no transporte escolar resulta em uma per capita ano de R\$ 1.302,91 por aluno, ao passo que o estado investe apenas a metade, ou seja, R\$ 656,59.

Com base na relação dos empenhos emitidos no período de 01/01/2011 a 31/12/2011, pelo sistema Betha de informações, o município investiu em educação um total de R\$ 2.072.095,28. O investimento no transporte de estudantes da educação básica, somando frota municipal e terceirizada registra, pelo mesmo sistema, um valor de R\$ 284.523,55, o que corresponde um percentual de 13,7% do orçamento da educação destinados ao transporte escolar.

Ao comparar os custos do transporte escolar, em relação aos recursos aplicados no pagamento de professores, merenda e outros, os dados da tabela 9 comprovam que o transporte escolar absorve um percentual significativo do orçamento global da educação.

**Tabela 3 Comparativo de despesas em Reais e porcentagem por atividade da Secretaria Municipal de Educação**

<b>Atividades</b>	<b>Aplicação R\$</b>	<b>%</b>
Pagamento de Professores	1.372.102,21	66
Aquisição de Merenda	58.389,83	2,8
Manutenção Transporte Escolar	284.523,55	14
Outros	357.166,29	17,2

Fonte: Secretaria Municipal de Finanças de Santa Rosa de Lima

Excetuando o pagamento de professores e a merenda escolar, o transporte escolar absorve valores equivalentes a todas as outras despesas da educação, ou seja, despesas com materiais, equipamentos, manutenção etc.

O gerenciamento do transporte escolar tem absorvido grande parte do tempo dos Secretários Municipais de Educação. Como na maioria dos municípios rurais, cujas secretarias não contam com uma equipe de trabalho, a gestão da merenda, do transporte, do apoio pedagógico etc. é feita pelo secretário. O transporte escolar, por conviver com transtornos diários impede muitas vezes o secretário de cumprir outras agendas importantes.

A distância física que separa a escola das localidades e famílias rurais afetou também a relação da escola com as famílias. As relações ficaram mais frágeis. Ao mesmo tempo, a escola passou a assumir funções – e não apenas educacionais - que não eram de sua alçada e não são de sua competência, o que Nóvoa (2005) chama de “transbordamento da escola”. Segundo ele “é sempre mais fácil enviar tudo para dentro da escola e, depois, culpar quem lá está pelo desastre da educação”.

Os depoimentos colhidos ilustram esse processo na área em estudo:

Na comunidade, os pais participavam mais. Era uma reunião por mês ou conforme a necessidade dos alunos ou dificuldade na escola. Hoje, a escola chama os pais por turma. Temos dificuldade de vir porque fazem à noite. Não tem transporte [da localidade rural para a escola]. Então a gente não vem. (Mãe de estudante)



Na reelaboração do Plano Municipal de Educação foi comum ouvir relatos dos pais fazendo referências a fragilidade no relacionamento da família com a escola. Depoimentos como: “chamar os pais ou visitar a família quando houver problemas com os alunos”, “a escola deveria visitar a famílias”, “alunos com problema de indisciplina, envolver mais os pais e colocar limites”. Conforme se verifica nos relatos a escola além da distância física, também se distanciou efetiva e afetivamente da família.

O isolamento da escola núcleo das atividades relacionadas ao meio rural é apontado como elemento negativo da política de nucleação. A falta de identificação das crianças e jovens com o meio rural onde eles vivem e trabalham com suas famílias e o distanciamento não apenas físico, mas, especialmente, de laços efetivos e afetivos não teria causado conflito identitário àquelas crianças que tiveram que deixar suas escolas?

Testemunhos feitos em reuniões participativas nas comunidades de origem desses alunos, durante a elaboração do Plano Municipal de Educação, em 2007, apontaram a necessidade de: “trabalhar disciplinas voltadas à realidade dos estudantes”, “incluir temas que valorizem a cultura e as histórias locais”, “falar do interior, da área rural”, “valorizar a cultura do agricultor”, “incluir conteúdos relacionados a agricultura”.

Tais manifestações e sugestões apresentadas pelas comunidades podem ser contempladas na característica clássica de uma escola única e universal, onde a educação básica – além da função consagrada de ensinar a ler, a escrever, a contar, ingressando o estudante na cultura letrada – possa desenvolver a educação física, a educação tecnológica e a educação profissional partindo da realidade vivida pela população.

Caldart (2002) afirma que a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar a população que trabalha no campo, para que se articule e assuma a condição de sujeitos construtores da sua história. A escola é compreendida como direito e dever de todos, como um espaço em que mulheres e homens se educam e só tem sentido quando é pensada com eles e por eles e a partir de suas especificidades. Isso evidencia que a escola do campo existe dentro de uma organização geral e que deve ter certa flexibilidade com relação ao horário, currículo, escolha de materiais, de atividades e recursos e até mesmo do espaço que é utilizado para ministrar as aulas. A escola assim pensada adquire uma concepção territorial e não apenas da estrutura física.

O comportamento apresentado pelos estudantes evidencia que a nucleação provocou o “desenraizamento cultural” das crianças e adolescentes, outro elemento considerado negativo pelas famílias pesquisadas. As crianças estão mais indisciplinadas, sem limites. Demonstram desinteresse com as atividades da família. Neste quadro cabem questões como: o que mexeu na individualidade das crianças? Perderam a identidade? Estão com dificuldades de se localizar? O que mudou na rotina dessas crianças? Obviamente não se pode atribuir essas alterações comportamentais apenas ao processo da nucleação. Os elementos apontados na pesquisa indicam que ela tem contribuição. Lemes (2009) alerta sobre a importância do lugar, do meio em que se vive, para a construção da identidade de cada indivíduo. No momento em que meninas e meninos são retirados do seu ambiente natural, rompe-se com essa construção.

Sobre isso, Miguel Arroyo escreveu:

A solução me parece que não é tirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação das escolas. [...] porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental se

estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e produz. Criar escolas núcleo, distante dos espaços de vivência das crianças, desarraiga, tira da raiz. (ARROYO, 1999, p. 42-43).

As escolas e por consequência a população escolar do meio rural (e não só as rurais) foram submetidas ao abandono por parte do poder público seja estadual ou municipal. A falta de material didático, de suporte pedagógico e de incentivo à formação dos professores fica evidenciado em muitas falas dos entrevistados. Junto ao enfraquecimento das relações da escola com a família, destaca-se ainda, nos depoimentos colhidos, o enfraquecimento das comunidades:

Para a comunidade piorou muito. A escola era um incentivo para a comunidade. Com a saída da escola todos se dispersaram. Até a igreja enfraqueceu. Tudo era na escola: catequese, vacinação das crianças, recadastramento, a pastoral da criança fazia a pesagem. Agora acabou tudo. (Mãe de estudante).

A comunidade ficou sem professor, sem escola e isso faz muita falta (Pai de estudante).

A escola era a referência em todas as atividades sociais da comunidade. Tudo passava pela escola. Os comunicados da igreja, das secretarias municipais, enfim era o meio de comunicação dos diversos setores da sociedade com as famílias.

Como mais um ponto negativo há de se mencionar ainda que o processo da nucleação foi implantado sem qualquer diálogo com a comunidade. A vontade da maioria das comunidades não foi respeitada. Prevaecem os ideais das políticas de governo que se restringem a seguir apenas critérios técnicos de educação. Não houve uma preocupação efetiva com a melhoria da qualidade da educação, muito menos de ouvir as vozes dos sujeitos do campo.

### **Considerações finais**

Fica evidente nas discussões e análises realizadas que a população não está satisfeita com a política de nucleação. Os depoimentos dos pais quando da elaboração do Plano Municipal de Educação de Santa Rosa de Lima, posicionando-se de forma contrária à nucleação, confirmam que foi um processo verticalizado e antidemocrático. Ou seja, não foi respeitada a vontade da maioria, confirmando a dependência do município às determinações e ao apoio financeiro do poder público estadual. Tais depoimentos apontam ainda que houve um distanciamento físico e afetivo das famílias com a escola. As crianças permanecem muito tempo dentro do transporte escolar com a localização da escola núcleo na sede do município, sem considerar os altos custos para mantê-los.

As comunidades tornaram-se mais frágeis, perderam a liderança do professor e silenciaram com o fechamento das escolas, o que as tornam mais enfraquecidas.

Pelo comportamento observado nos alunos há indícios da perda da identidade cultural. As crianças parecem confusas, estão mais agitadas e demonstram preferência pela “praça”. A escola núcleo mesmo que localizada em um município rural, continua com características de escola urbana. Há um isolamento desta escola em relação as atividades do meio rural, ou seja, não há uma proposta política pedagógica de escola do campo para os sujeitos do campo, os “filhos” da nucleação.

A reflexão que este estudo localizado gera, vai no sentido de encaminhar pesquisas mais amplas sobre este tema. Como tornar efetivamente em escolas do campo, as escolas localizadas em municípios rurais? Quais as necessidades de infraestrutura e de recursos humanos para implantação de uma educação em tempo integral nas escolas do campo?

Este trabalho reafirma a necessidade de um tratamento diferenciado na educação do campo, no sentido de atender o que é próprio e específico da população em idade escolar que mora no campo. É preciso aprofundar estudos e ações para que os municípios rurais tenham reconhecidas suas escolas no e do campo; para que os sujeitos do campo sejam reconhecidos como sujeitos de história e de direitos; para que as suas especificidades sejam respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão com uma proposta política pedagógica de escola do campo.

### Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, Beranardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do campo”, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo)

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE LAGUNA – AMUREL. Disponível em: <<http://www.amurel.org.br/municipios/mapazoom.php>>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. **Relatório CNE/CEB N° 23/2007**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.503 de 23 de setembro de 1997**: Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm)>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A educação no Brasil rural/Alvana Maria Bof (organização); Carlos Eduardo Moreno Sampaio et al. – Brasília: 2006. Disponível em: <[www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news06\\_13.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news06_13.htm)>. Acesso em 28/10/2012>.

CABRAL, L. O. **Espaço e Ruralidade num contexto de desenvolvimento voltado a agricultura familiar**. 2004. Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CALDART, R. S. CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF, Coleção: Por uma Educação do Campo. Vol. 4. 2002.

DALMAGRO, Á. **História e memória**: da colonização à emancipação. Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima. 1. ed. Tubarão: Editora Copiart, 2012.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SUS - DATASUS. **Informações de Saúde**. Disponível em:

<<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0206&VObj=>>. Acesso em: 25 set. 2012

GOBETTI, M. Educação do Campo e Diversidade: Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza. In PEIXER Z.I ; VARELLA I.A. **Educação do Campo**. Lages, SC: Grafine 2011. 176p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

LEMES, C. C.; LEMES, K.; MATOS, P.F. Urbano ou Rural? Uma análise de Distrito de Ubatã – Orizona (GO). XI EREGEO - Simpósio Regional de Geografia: A geografia no centro-oeste brasileiro: presente, passado e futuro. UFG, Campus Jataí – GO 04 a 07/09/2009.

MOREIRA, C. E. **Nucleação de escolas de áreas rurais**. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/207>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

MULLER, J. M. **Do Tradicional ao Agronegócio**: as veredas das transições (o caso dos agricultores familiares de Santa Rosa de Lima/SC. UFSC. Florianópolis, 2001.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente**. Comunicação apresentada ao I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e o III Encontro de Pesquisa da Educação do Campo do Estado do Pará. Belém do Para, UFPA, 29 a 31 de agosto 2012.

NÓVOA, A. **Evidentemente**: Histórias da educação. Porto, Edições ASA, 2005.

SANTA ROSA DE LIMA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Municipal de Educação**. 1997.

SCHMIDT, W. **A construção social de um território?**: A ação da AGRECO nas encostas da Serra Geral. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. (orgs). Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Brasília: Sebrae, 2004.