

O SIGNIFICADO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO - NUCLEAÇÃO

Josimar de Aparecido Vieira*

Resumo: O presente estudo analisa as razões e as implicações que o processo de agrupamento de escolas de ensino fundamental do campo, chamado de nucleação, vem provocando no cenário do espaço rural. Trata-se de um tema relevante e atual, principalmente no contexto do Oeste Catarinense, região onde está localizada a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. São apresentadas e comentadas legislações pertinentes e alguns elementos que visam sensibilizar as pessoas para a existência de um grande engodo, uma vez que as conseqüências desta alternativa de organização da educação escolarizada poderão ser desastrosas.

“Para o campo está sendo uma coisa ruim. O jovem está saindo, desde o aluno pequenininho, de 6 a 7 anos para cima, ele está saindo do interior e indo para a cidade estudar. Os ônibus passam e levam todos os alunos. Não se tem mais uma educação a partir da realidade do campo, já é da realidade da cidade.”

Jovem agricultor familiar da região Oeste Catarinense

* Professor, Chefe do Departamento de Ciências da Educação e Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, Campus de Chapecó. Mestrando em Educação pela UPF - Passo Fundo - RS

1. Introdução

O processo de agrupamento de escolas do ensino fundamental é, sem dúvida, uma das questões polêmicas presentes nas iniciativas que visam organizar o ensino nas escolas do campo hoje. A constatação de diferentes projetos de nucleação que estão sendo implantados nas diferentes redes de ensino dos municípios da região oeste do Estado de Santa Catarina, assim como a ausência de discussões com a população do campo, neste caso, diretamente atingida por este processo, indicam a necessidade de se realizar pesquisas/estudos, já que esta população tem o direito de compreender qual o significado deste processo de agrupamento de escola, denominado de nucleação.

Na primeira parte deste artigo são apresentados alguns dados estatísticos da situação do campo, ou seja, como se configura a população do campo e as tendências deste espaço para a virada do milênio. Busca ainda identificar quem é responsável pela educação básica do campo, situando o poder público municipal como o principal organizador do ensino fundamental.

Na seqüência, este primeiro momento do trabalho ainda se utiliza de elementos da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional sobre a educação do campo, do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, da Constituição Federal do Brasil, do Plano Nacional da Educação, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério - FUNDEF, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e da proposta para elaboração de projetos de nucleação das escolas da zona rural, elaborada pela Secretaria da Educação e Desporto do Governo do estado de Santa Catarina, com o intuito de organizar uma espécie de roteiro para melhor se compreender de onde surgiu esta idéia de agrupar escolas públicas do ensino fundamental.

Buscando-se perseguir as implicações desta forma de organização do ensino nas escolas do campo, na segunda parte deste artigo encontra-se uma análise do processo de nucleação, apontando alguns elementos que visam sensibilizar o leitor à resistência desta saída que os poderes públicos estão encontrando para racionalizar os gastos públicos. O que se pode perceber é a existência de um grande engodo,

uma vez que as conseqüências desta alternativa poderão ser desastrosas. Como estabelece a Constituição Federal, a educação é um direito de todos os povos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Ela diz ainda que é dever do estado assegurar à criança, entre outras coisas, a educação. Assim, é necessário que seja respeitado este direito à educação, mantendo as escolas do campo nas comunidades onde se encontram.

Finalmente, no terceiro momento, são apresentadas algumas conclusões do estudo desenvolvido ao longo deste trabalho, na certeza de que não se pode deixar passar a oportunidade de cobrar uma dívida histórica para com a população do campo, ou seja, não se pode pensar em uma educação para a liberdade quando é privado de um povo os seus direitos.

2. Significado do agrupamento de escolas do campo-nucleação

2.1. Compreendendo a concepção do agrupamento de escolas do campo:

São vários os problemas que a educação do campo apresenta hoje. O primeiro deles é a inexistência de dados e análises sobre este tema, o que já demonstra a falta de atenção que a referida questão vem tendo pelos organismos governamentais e pelos pesquisadores (estudiosos). Como aponta a pesquisadora Wanderlei (apud Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, 1998:17),

É surpreendente como os cientistas sociais brasileiros abandonaram o estudo do rural, a partir do início dos anos 70; muitos estudiosos se desinteressaram pelo 'rural', como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do 'rural' fosse um resultado normal, previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade.

No entanto, mesmo esquecido pelos estudiosos/pesquisadores, não é difícil compreender quais os problemas que se encontram presentes

no campo; observando os dados estatísticos disponíveis desta realidade e analisando-os a partir de algumas outras informações, será possível perceber diversas preocupações.

Segundo dados do IBGE de 1995, a população brasileira é de, aproximadamente, 155.822.4 milhões. Destes, 38,2% constituem a população rural. Na virada do milênio, a previsão é de que este contingente deva chegar a 21% do total existente¹, ou seja, aproximadamente 34 milhões de pessoas. Na região Sul, este número deve se situar em torno de 5,7 milhões de brasileiros e brasileiras.

Ainda apoiado em dados do IBGE de 1995, percebe-se que de um total de 33 milhões de matrículas no ensino fundamental, em torno de 6 milhões estão matriculados nas escolas do campo. Dos cerca de 200 mil estabelecimentos de ensino fundamental do país, 64% estão situados no campo. A grande maioria é constituída por pequenas escolas municipais.

Outros dados relevantes dizem respeito ao número de analfabetos que vivem no campo. Segundo este mesmo instituto, 32,7% da população do meio rural, que tem acima de 15 anos, é analfabeta. Isso indica que, nesta virada de milênio, o território brasileiro possua em torno de 11 milhões de pessoas que vivem no campo e são analfabetas. Na região sul, esse número deve estar em torno de 1,8 milhões. Se não bastassem esses dados, no Censo de 1996 do IBGE, consta que aproximadamente 2,7 milhões de crianças brasileiras, na faixa de 7 à 14 anos, estão fora da escola. Sabe-se que deste total, grande parte vive no campo e nas periferias urbanas.

Analisando esses dados, percebe-se que o contexto do campo apresenta vários elementos que merecem um tratamento diferenciado por parte das políticas educacionais nas diferentes esferas administrativas que hoje constituem a organização do sistema educacional brasileiro, ou seja, os sistemas de ensino federal, estadual, municipal.

Sobre as condições da educação no campo, as estatísticas² revelam que dos estabelecimentos de educação fundamental existentes no meio rural do país em 1994, 85,36% são mantidos e administrados pelos municípios, 13,97% pelos Estados, 0,61% pela iniciativa particular e 0,07% pela rede federal. A matrícula inicial de educação fundamental

no meio rural se encontrava assim distribuída em 1994: 75,04% na esfera municipal, 23,38% na estadual, 1,47% na particular e 0,11% na federal.

Com base nesses dados é possível verificar que o grande responsável pela educação básica do campo é o poder público municipal e em menor grau o estadual. Sendo assim, é preciso que se estabeleça uma análise dos dados até aqui apresentados no sentido de compreender a importância que as escolas (educação básica) do campo representam para a sociedade brasileira.

Retomando os dados do IBGE apresentados anteriormente é possível verificar que, existem milhões de pessoas que vivem no e do campo e ainda não chegaram a ter o direito fundamental de saber ler e escrever. São 11 milhões de pessoas que na história da educação brasileira foram excluídas do processo de escolarização. Certamente foram inúmeros os fatores que contribuíram para que isto acontecesse. Mas, se não bastasse isso, constata-se ainda que, nesta virada de milênio, 2,7 milhões de crianças brasileiras na faixa de 7 à 14 anos não se encontram na escola e que grande parte delas moram no campo. Este dado é muito relevante, assim como o do número de analfabetos que vivem no campo.

Frente a isto, e levando em conta que o poder público municipal é o maior responsável pela educação fundamental existente no campo, torna-se necessário uma reflexão profunda sobre as ações das políticas educacionais desencadeadas ou que estão sendo planejadas por este poder a nível nacional, visando garantir a implementação de uma política de alfabetização (escolarização) de jovens e adultos que se apresentam analfabetos e, ao mesmo tempo, o acesso e permanência das crianças na educação básica³ com um ensino de qualidade no contexto peculiar da vida do campo.

Neste sentido, é necessário o estabelecimento de uma política diferenciada para a educação básica do campo com mudanças significativas nos princípios e na organização do ensino até então estruturado.

Partindo da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo vinte e oito, é possível constatar o seguinte:

Na oferta de educação básica para a população rural⁴, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No Estado de Santa Catarina, a Lei Complementar nº 170, de 21 de agosto de 1998 trata do Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. No seu capítulo X, estabelece que:

Art. 66. O Poder Público dispensará especial atenção à oferta de educação básica para a população rural, pesqueira, indígena e carcerária que será adaptada as suas peculiaridades mediante regulamentação específica e levará em conta:

- I - o envolvimento dos órgãos municipais de educação, órgãos e entidades da agricultura, de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, escolas, famílias e a comunidade na formulação de políticas educacionais específicas e na oferta do ensino;
- II - a elaboração de currículos com conteúdos curriculares apropriados para atender às reais necessidades e interesses dos alunos, a articulação entre a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem;
- III - adoção de metodologias, programas e ações voltados para a superação e transformação das condições de vida nos meios rural e pesqueiro e nas comunidades indígenas, proporcionando a estas a auto-sustentação e auto determinação;
- IV - organização escolar própria, incluindo adequação de calendário escolar às fases do ciclo agrícola ou pesqueiro e às condições climáticas;
- V - formação pedagógica dos docentes, buscando superar o isolamento do docente rural, estabelecendo formas que reúnem docentes de diversas escolas, para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas;
- VI - melhoramento das condições didático-pedagógicas no meio rural e pesqueiro;

VII - manutenção de programas de transporte escolar;

VIII - organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios para dar atendimento ao ensino fundamental do meio rural, pesqueiro e indígena.

A análise das possibilidades e limites dessas duas declarações da legislação de ensino nacional e estadual, deve ser feita com muito rigor pois indicam/apontam espaços que podem ser ocupados e desenvolvidos pelos sistemas de ensino, principalmente os sistemas de ensino municipais. “O município é um local privilegiado para o planejamento, organização e controle da qualidade do ensino”. (Gadotti, 1992:11)

Referindo-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9.394/96, Alves & Villardi (1997:11), apresentam uma importante contribuição no que diz respeito ao artigo vinte e oito anteriormente citado:

Em uma Lei, que, segundo seus proponentes, se apresentou sem riquezas de detalhes para possibilitar propostas flexíveis, este artigo é, ao contrário, bastante indicativo de detalhes que interessam diretamente à questão curricular. Mas aqui, também, conhecendo que, em nossa história, se teve sempre como saída, para o ensino em zona rural, não a construção de alternativas apropriadas mas sim a adaptação empobrecida do currículo geral, é preciso que se enfrente, realmente, a possibilidade de se criar algo alternativo e de qualidade.

Levando em consideração a enorme rede de escolas rurais, sempre ignoradas na hora do planejamento da educação nacional e as imensas diferenças sócio-ambientais do contexto do campo brasileiro, de fato, é necessário construir um projeto político e pedagógico alternativo para as escolas do campo. Como diz Arroio (1996:27) “Não se trata de investir na ‘pedagogia da pobreza’, senão de buscar uma escola possível em que se levam em conta as peculiaridades e carências dos alunos e em que se adaptem as metodologias, conteúdos e a organização do processo pedagógico”.

Partindo deste pressuposto, ou seja, a necessidade de se construir alternativas apropriadas para a educação básica do campo, é preciso,

inicialmente, caracterizar como se encontram organizadas as escolas do campo. Neste sentido, o que se pode constatar é uma tendência de marginalização dessas escolas, tornando um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo (Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, 1998). Neste cenário, dispõe-se de um calendário escolar referendado no mundo urbano, sem levar em conta o ciclo agrícola e as condições climáticas de cada região; conteúdos curriculares inadequados à natureza do trabalho da zona rural e professores leigos trabalhando em precárias condições de trabalho, principalmente no que diz respeito aos materiais pedagógicos de apoio ao ensino e às condições salariais⁵.

Em muitos estados brasileiros, especialmente o de Santa Catarina, as escolas situadas no campo recebem o nome de **escolas isoladas**. Tratadas como uma espécie de resíduo da organização educacional brasileira, as escolas do campo apresentam ainda outros problemas básicos, tais como: inexistência de infra-estrutura adequada para esta finalidade, projeto político e pedagógico alheio a um projeto alternativo de desenvolvimento social⁶ e aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, aos seus movimentos e suas organizações.

Referindo-se à formação dos professores que atuam nas escolas do campo, Carneiro (1998:89) apresenta uma importante contribuição. Ele escreve que

A matriz psicopedagógica, eivada de um culturalismo anti-rural, norteadora da formação destes professores, produz uma disfunção educativa entre o que o professor quer e o que o aluno é. Por isso, avaliações feitas das escolas rurais (e são pouquíssimas!) revelam alunos atrasados, indispostos à aprendizagem, sem base cultural e avessos às atividades intelectuais. Na verdade, a escola, é que não construiu uma matriz diferente para receber um aluno diferente.

De modo geral, pode-se dizer que a escola do campo se encontra relegada ao abandono. Há casos em que este abandono pode ser facilmente percebido pela presença de prédios escolares em estado de degradação.

Diante desse quadro nada animador em relação a educação presente no campo, os sistemas de ensino municipais, inspirados em orientações advindas especialmente do Ministério da Educação e do Desporto, buscam organizar a estrutura e o funcionamento de suas escolas, no sentido de provocar uma melhora significativa no ensino oferecido. Neste processo, além da ausência de discussões com as pessoas que vivem no e do campo, percebe-se várias contradições nas orientações/legislações existentes, ou seja, num momento afirmando/propondo uma coisa e em outro, negando esta mesma orientação. Essas contradições poderão ser percebidas na sequência deste estudo, quando procurar-se-á analisar e comentar algumas legislações pertinentes.

Como princípio básico desta preocupação com as escolas do campo, pode-se citar, a título de ilustração, os artigos 205 e 227 da Constituição da República Federativa do Brasil onde diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁷.

Se estes princípios são de fato as balizas (estacas, marcos, referências) para todas as políticas públicas no que tange às questões educacionais, muito há de se questionar em relação ao tratamento que a educação básica do campo vem recebendo dos poderes públicos estaduais e municipais, principalmente.

Analisando as últimas medidas que estão sendo **recomendadas** e **encaminhadas**, tendo como base a nova LDB e Resoluções do Ministério da Educação e do Desporto, percebe-se um grande interesse dos órgãos constituídos, em racionalizar a estrutura e a organização da

educação básica do campo, especialmente no que diz respeito ao processo acelerado de agrupamentos (nucleação) das escolas. Explicitando melhor esta orientação, o que se pode constatar é o seguinte:

No título IV da nova LDB, que trata da Organização da Educação Nacional, o Artigo oitavo determina:

Art. 8º . A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação as demais instâncias educacionais.

Parágrafo 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Voltando-se especificamente para o sistema municipal de educação, haja visto que é na esfera municipal que está concentrada a maior rede de escolas do campo, pode-se perceber que “a primeira tarefa do município deverá ser a de escolher a melhor forma para sua organização, como uma das esferas do Poder Público responsável pelo processo educativo. Isto quer dizer que a LDB oferece a oportunidade de o município poder optar pela forma que julgar mais adequada para a organização de seu sistema de ensino” (Brzezinski, 1997:176).

Reportando à nova LDB novamente, constata-se no título IX, que refere-se às disposições transitórias, em seu art. 87, o seguinte:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Parágrafo 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Isto significa que, até o final do ano de 1997, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o referido plano deveria ser apresentado ao Congresso Nacional. Neste sentido, o MEC estabeleceu cronograma e procedimentos e elaborou uma proposta de um Plano Nacional de Educação (Saviani, 1998).

Este Plano Nacional de Educação, denominado de Projeto de Lei 4.173/98, trata da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, da educação tecnológica e formação profissional, da educação superior, da educação especial, da educação indígena, da formação de professores e valorização do magistério, da educação à distância e tecnologias educacionais e do financiamento e gestão. (ibidem)

No item 3, que trata das metas, na parte que diz respeito ao ensino fundamental pode-se encontrar um importante momento do Plano Nacional de Educação que de certa forma responde a impressionante preocupação dos municípios em agrupar as escolas do campo, denominada de nucleação. Para o ensino fundamental, este plano estabelece, entre outras tantas metas, o seguinte:

“13. Substituir classes isoladas unidocentes⁸ por escolas de, pelo menos, quatro séries, de forma a reduzir em 50% o número de estabelecimentos desse tipo existentes.

14. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

15. Prover transporte escolar nas zonas rurais, quando necessário, através da colaboração financeira entre a União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.” (Saviani, 1998:101)

Por outro lado, o Governo Federal e o seu Ministério da Educação e do Desporto montam uma estrutura publicitária sem precedentes no sentido de divulgar uma forma de gestão educacional através de uma decisão político-financeira de investimentos na educação, priorizando o ensino fundamental. Este novo instrumento de gestão educacional é o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério - FUNDEF. (Monlevade & Ferreira, 1998)

O artigo 15 da Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o FUNDEF, regulamenta a forma de distribuição do salário-educação, previsto no artigo 212, parágrafo 5º da Constituição Federal. Usando outras palavras, pode-se dizer que o valor arrecadado pelo salário-educação será distribuído pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na seguinte proporção: uma quota federal de um terço do montante e outra estadual correspondente a dois terços dos recursos.

O entendimento deste artigo é necessário quando se pretende analisar a questão da nucleação das escolas do campo, pois é a partir desta Lei que dispõe sobre o FUNDEF que vai instituir um poder muito grande para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, ou seja, a distribuição do total arrecadado pelo salário-educação. Com a criação do FUNDEF e a institucionalização do FNDE, o Ministério da Educação e Desporto passa a estabelecer critérios e formas de transferências dos recursos financeiros arrecadados às escolas públicas do ensino fundamental.

Neste sentido, o Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, senhor Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação e Desporto, resolve, através da Resolução nº 03, de 04 de março de 1997, estabelecer os critérios e formas de transferências de recursos financeiros às escolas públicas, criando o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. (Ministério da Educação e do Desporto, 1998)

Este Programa, agora chamado PMDE, consiste na transferência de recursos financeiros em favor das escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito federal e municipal e às escolas de educação especial, mantidas por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos.

As finalidades para o emprego destes recursos nas escolas são bastante atrativas. Para melhor explicitar esta afirmação, a leitura do art. 2º, da referida resolução se torna imprescindível:

Art. 2º. O Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - PMDE consiste na transferência de recursos financeiros em favor das escolas (...), destinados a garantir, supletivamente, a manutenção destas, podendo ser utilizados, exceto no pagamento de pessoal, (...) em quaisquer das seguintes finalidades:

I - aquisição de material permanente; II - manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; III - aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; IV - capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; V - avaliação de aprendizagem;

VI - implementação de projeto pedagógico; VII - desenvolvimento de atividades educacionais diversas. (ibidem, p. 05)

Como se pode perceber, este Programa - PMDE se apresenta como uma fórmula para a sobrevivência (manutenção) das escolas públicas do ensino fundamental. Apesar de não contribuir para a valorização do professor, ele abre perspectivas para a melhoria das condições de trabalho do mesmo, desde que, na prática, ele de fato seja aplicado para este fim.

Mas, para efeito de participação neste programa, as escolas devem apresentar algumas condições. Para o Conselho Deliberativo do FNDE, todas as escolas públicas do ensino fundamental podem participar desde que apresente como referência o quantitativo de matrículas do ensino fundamental e da educação especial. Para melhor compreender estes critérios, segue transcrição literal do artigo 3º da referida resolução, uma vez que é fundamental a compreensão do mesmo para entender a principal razão deste processo desenfreado de nucleação das escolas do campo.

Art. 3º O PMDE será financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com recursos consignados em seu orçamento, adotando-se como referência o quantitativo de matrículas do ensino fundamental e da educação especial, observado, como instrumento de redução das desigualdades sócio-

educacionais existentes entre as regiões brasileiras, o princípio redistributivo dos recursos disponíveis, de acordo com a seguinte tabela:

Parágrafo 1º Para o ensino Fundamental:

Nº de alunos por Escola	Valor Anual por Escola R\$ 1,00					
	Regiões NO, NE e CO*			Regiões SL, SD e DF		
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capita l	Total
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 100	1.300	-	1.300	1.100	-	1.100
De 101 a 250	2.300	400	2.700	1.500	300	1.800
De 251 a 500	3.200	700	3.900	2.200	500	2.700
De 501 a 750	5.300	1.000	6.100	3.700	800	4.500
De 751 a 1.000	7.500	1.400	8.900	5.200	1.000	6.200
De 1.001 a 1.500	8.600	1.700	10.300	5.200	1.000	6.200
De 1.501 a 2.000	12.000	2.400	14.400	7.000	1.200	8.200
Mais de 2.000	16.000	3.000	19.000	12.000	2.500	14.500

(*) exceto o Distrito Federal

Parágrafo 2º Para a Educação Especial

Valor Anual por escola * R\$ 1,00			
Número de Alunos por Escola	Custeio	Capital	Total
De 06 a 50	350	350	700
De 26 a 45	600	600	1.200
De 46 a 65	900	900	1.800
De 66 a 85	1.200	1.200	2.400
De 86 a 125	1.600	1.600	3.200
De 126 a 200	1.900	1.900	3.800
De 201 a 300	2.300	2.300	4.600
Mais de 300	3.000	3.000	6.000

(*) para todas as regiões

(idem, p. 05)

Como pode ser observado no parágrafo 1º, somente podem participar deste programa, escolas públicas do ensino fundamental com no mínimo 21 matrículas. Este critério “força” as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a agruparem as escolas com menos de 21 alunos matriculados, formando a chamada nucleação.

Baseadas neste pressuposto, as escolas públicas de ensino

fundamental do campo são as principais atingidas. No momento, são vários municípios em todo o país que estão se adequando a este critério.

Em Santa Catarina, a Secretaria da Educação e Desporto, através da Coordenadoria Geral da Municipalização e Assistência ao Estudante, desde o ano de 1997 vem orientando e incentivando os diferentes municípios que compõem o território estadual a nuclearem as escolas da zona rural. A orientação é simples e sem muita fundamentação.

A proposta do Governo Estadual Catarinense para a nucleação das escolas da zona rural visa tão somente reduzir o máximo de classes multisseriadas, anunciando melhorar a qualidade de ensino, com base em algumas alternativas, quais sejam: nuclear o maior número possível das escolas do campo com reduzido número de alunos em classes multisseriadas; assegurar o acesso das crianças à escola núcleo; adequar a escola núcleo com espaço físico, material didático e corpo docente qualificado; destinar o uso das escolas desativadas ao uso comunitário (clubes de mães, grupo de jovens, clubes esportivos, igrejas, etc); assegurar às crianças a frequência a classes unisseriadas para melhorar o nível de ensino da zona rural.

2.2. Analisando e resistindo ao processo de nucleação das escolas do campo:

A organização do ensino nas escolas do campo se apresenta como uma questão muito polêmica nas discussões realizadas atualmente. Dentre outros problemas presentes no ensino das escolas do campo, os conteúdos curriculares constituem a categoria mais discutida na organização do ensino. Isso se evidencia em função de que

“Os conteúdos dos conhecimentos transmitidos nas escolas rurais, criação do ‘mundo urbano’, não levam em conta noções, conhecimentos e percepções diferentes daquelas produzidas a partir de relações tipicamente capitalistas. O saber camponês é negado pela escola, e esta, inteiramente alienada da vida local, fala de uma comunidade idealizada.”
(Azevedo & Gomes, 1991:36)

Tal dilema presente no ensino do campo (e outros), não significa reforçar a visão dualista que separa o rural do urbano como espaços diferenciados. Por outro lado, pensar o rural e urbano de forma fundida não significa evidentemente o desaparecimento do rural. O mais importante neste processo é garantir a sobrevivência do rural em espaços considerados urbanos. “O campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações (Williams, 1989:387). No entanto, o mesmo autor alerta para o seguinte: “...vivemos num mundo no qual o modo de produção e as relações sociais dominantes ensinam, inculcam e se propõem a normalizar, e mesmo a petrificar, modos de percepção e ação distanciados, separados e externos... (ibidem, p. 398)

Com esses elementos presentes na análise da organização do ensino nas escolas do campo é possível perceber que o espaço rural existe e que muitas pessoas (34 milhões de pessoas), como já foi citado logo no início deste trabalho, vivem e dependem nele e dele. Por si só, esta constatação, que não significa uma “grande descoberta”, já revela o grande cuidado que se deve ter com o processo de agrupamento de escolas do campo - nucleação.

“É aconselhável, portanto, e nunca é demais repetir, ir devagar com a extinção de escolas. Num mundo rural dominado por todas as carências é dramático constatar o quanto as famílias rurais desejam predominantemente a Escola.” (Whitaker & Antuniassi, 1993:21). Isso porque “para o pequeno produtor rural, a escolarização dos filhos é uma questão importante. O contexto em que se encontra a pequena propriedade, aliado à falta de perspectivas, faz com a escola seja creditada a esperança de um mundo melhor para os filhos.” (Vieira, 1998:42)

Fundamentado em muitas pesquisas e estudos sobre o campo (Antuniassi; Antuniassi & Andrade apud Whitaker & Antuniassi, 1993), pode-se dizer que as famílias que moram/vivem do campo manifestam sempre uma profunda valorização pela educação escolarizada, concretizada na presença da escola na comunidade. Dessa forma, fechar escolas pode significar a exclusão do horizonte das pessoas de

um importante local de produção de conhecimento, ou seja, um meio de anúncio de esperança para a vida.

Outro aspecto que deve ser considerado na análise do processo de nucleação das escolas do campo e que merece um estudo mais detalhado é a delicadíssima questão do transporte escolar.

“Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem⁹, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos. (Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, 1998:21)

Esta questão do transporte escolar se apresenta como um sério problema. Mesmo que todas as prefeituras municipais deste imenso país oferecessem plenas condições de transporte para todas as crianças se deslocarem aos núcleos constituídos com a extinção das escolas de suas comunidades, o transporte de crianças no campo ainda constituir-se-ia em problema delicado. Isso porque, segundo pesquisas realizadas por Antuniassi & Andrade apud Whitaker & Antuniassi, 1993), a preferência dos pais é por uma escola próxima da residência.

Sem desprezar a importância da pesquisa, esses dados não são tão inéditos assim. Qual o pai ou mãe não se sente muito mais tranquilo/a tendo os filhos e as filhas por perto, sem os riscos do transporte? Além disso, as crianças não ficariam menos cansadas e mais liberadas para as lidas do campo se não necessitassem dispensar muito tempo dentro de um ônibus¹⁰? E por último, como andam as condições das estradas do campo? Principalmente nos dias de chuvas intensas, crianças são deixadas longe de suas casas porque os meios de transporte não conseguem se aproximar das

comunidades mais longínquas. Em outros casos, quando chove, as crianças ficam impossibilitadas de comparecer à escola.

No depoimento que segue, um jovem agricultor da região Oeste Catarinense aponta importantes elementos que contribuem para a compreensão deste processo que lhe atingiu duramente nestes últimos anos.

“Este processo já se deu há alguns anos e eu vejo que muitas crianças tem que caminhar bastante. Tipo meu caso, eu faço seis quilômetros, por dia, pra pegar ônibus pra daí, ir na cidade estudar. Me levanto de manhã, às seis horas, trabalho o dia todo. Às cinco (dezessete) horas, vou, me arrumo pra ir na aula, faço três quilômetros, pego o ônibus. Volto às onze e meia (vinte e três horas e trinta minutos), doze horas em casa, janto, vou dormir. Sempre aquela coisa: o cara cansa e tem que lutar. Se quer uma coisa tem que lutar. A nucleação é complicada. Muitos pais vão buscar, sabe, tipo mandar os filhos pequenos na cidade. Tem o trânsito, a violência e tudo mais, é difícil.” (Agricultor “E”)

Nesta fala, pode-se perceber várias informações que traduzem as conseqüências do processo de nucleação das escolas do campo. A narração de um dia deste jovem revela alterações significativas na sua rotina, determinada por este processo. Apesar das dificuldades apresentadas, este jovem ainda resiste, convicto de que “se quer uma coisa tem que lutar”. No entanto, será que todas as crianças e jovens que hoje convivem com esta rotina, pensam/agem assim?

Nas palavras de Whitaker & Antuniassi (1993:22),

“Se a criança (...) precisa caminhar muito para chegar à escola isolada, é evidente que, em alguns casos, fechá-la pode significar que a criança tenha que caminhar ainda mais, com resultados negativos óbvios (a evasão, por exemplo). Antes de extinguir uma escola isolada ou de emergência é, portanto, necessário avaliar bem, levando em conta: o papel que essa escola poderia exercer como estímulo a esperança para as

famílias próximas e os problemas que podem vir para as crianças se não houver transporte, adequado e eficiente.”

Difícilmente pode-se encerrar as discussões sobre o transporte escolar, uma vez que para cada localidade, município, região, diferentes questões/problemas devem surgir. No entanto, para efeito deste estudo, finaliza-se este assunto apresentando algumas questões que merecem pesquisas: quem avalia, controla, inspeciona o transporte escolar nos diferentes municípios desse grande país? não seria mais racional e mais prudente transportar professores e funcionários do que crianças e adolescentes? (ibidem) E em Santa Catarina, especialmente na região Oeste Catarinense, como os poderes públicos municipais estão tratando essa questão?

Dando sequência nesta análise, pode-se perceber que, em entrevistas realizadas com professoras que atuam em escolas do campo e que foram expropriadas de seu local de trabalho através do processo de nucleação implementado pelo poder público municipal, algumas conseqüências preocupantes que raramente são tratadas nos projetos políticos e pedagógicos das redes municipais de ensino. No depoimento de uma professora da região Oeste Catarinense que segue abaixo, pode-se apontar vários elementos/sentimentos que merecem ser considerados/analizados pelos sistemas de ensino no tratamento da questão da nucleação das escolas do campo.

“Ah! você não se sente bem, porque eu poderia estar trabalhando na minha comunidade, pertinho, sabendo da realidade de todos os alunos, sabia das famílias, como é que eram e aí tu tem que mudar. Você sente assim, esses alunos agora tiveram que ir pra uma escola, outros pra outra. Eles também se dividiram com dificuldades,; eles tem mais dificuldades porque eles estavam naquele mundo deles e agora... Eu percebi em alunos que vieram para aqui dificuldades em relação a turma que já estava aqui em virtude até do próprio funcionamento da escola que é diferente e quando a gente passa na escola diz: uma escola tão bonita! Os alunos se sentiram até meio perdidos, agora já com um ano e pouco eles vão se habituando mas eles sentiram muitas dificuldades.” (Professora “C”)

Essas declarações revelam um conjunto de informações que certamente devem sensibilizar àquelas pessoas que tanto defendem tal forma de organização do ensino nas escolas do campo. Se não bastasse o sentimento de perda que toma conta das pessoas envolvidas neste processo, outros elementos que estão presentes ou que podem surgir a partir da implementação do processo de nucleação das escolas do campo precisam ser considerados nesta análise. Neste sentido, apoiado em Romão (1992) a seguir são enumerados alguns argumentos que podem auxiliar no debate de tal processo.

a) É muito difícil entender e aceitar o fechamento de qualquer escola do campo, depois de tanta conversa sobre a necessidade de diminuir a migração do homem e da mulher camponesa para a cidade. O deslocamento de crianças para escolas nucleadas no espaço urbano pode ser o primeiro passo para a fuga definitiva para o meio urbano. Isso caracteriza uma grande contradição;

b) O Estado tem responsabilidades para com a sociedade civil, e elas não são definidas pelos agentes políticos, mas pelas pessoas que a determinam. O fechamento de escolas representa o fim da presença do poder público na comunidade;

c) A escola do campo tem outras funções além de ensinar as crianças, como por exemplo a interação do movimento do espaço urbano com o campo, uma vez que, normalmente, a professora reside na cidade, e isto permite que notícias da cidade cheguem à comunidade.

d) A escola do campo funciona como uma espécie de imã para outros serviços e melhorias públicas. Ao extinguir a escola, certamente a conservação da estrada será esquecida, uma vez que o dentista, o médico, os secretários e o prefeito não mais visitará a comunidade;

e) Diante da necessidade da participação da comunidade na vida da escola no sentido de cada vez mais o ensino partir da realidade das crianças, a nucleação provoca o contrário, ou seja, afasta a escola da comunidade e dificulta a interação entre as duas. Dessa forma, a nucleação contribui cada vez mais para tornar a escola em algo estranho às crianças e à comunidade;

3. Conclusões

O percurso de elaboração deste trabalho foi estabelecido com a finalidade de chegar-se à compreensão do significado dos agrupamentos de escolas do campo, pretendendo-se com isso, contribuir na análise das implicações deste processo que, sem muita discussão, está sendo desencadeado pela maioria das redes de ensino estadual e municipal.

Para tanto, o estudo foi estruturado em duas partes nas quais insistentemente procurou-se demonstrar a relevância deste processo de organização das escolas públicas do ensino fundamental do campo e a correlação com o espaço do campo (meio rural), objetivando chamar a atenção para as conseqüências sócio-culturais que o mesmo poderá provocar.

Pôde-se perceber claramente que o projeto de nucleação busca tão somente a chamada racionalidade, mecanismo este muito utilizado pelo modo de produção capitalista para diminuir custos de determinada operação mercantil. Lendo o trabalho de Whitaker & Antuniassi (1998:23), pode-se perceber um dado muito importante a esse respeito, ou seja, segundo pesquisas por elas realizadas,

O agrupamento de escolas (tanto urbanas como rurais) é um modelo norte-americano. Acreditamos que nos Estados Unidos o processo tenha criado alta eficiência escolar, manifestando toda sua racionalidade (com um mínimo de aspectos negativos), dada a prioridade conferida à educação nos países centrais. (...) O governo norte-americano (federal e não-municipal) transporta 23 milhões de crianças por dia, gastando para isso 3% do orçamento da Educação - 6 bilhões de dólares ao ano. (...) Basta que se pense na pobreza crônica da maioria dos nossos municípios para que se tenha idéia da precariedade do transporte escolar oferecido (quando existe).

Assim, pela importância que a questão da nucleação das escolas do campo apresenta, é preciso que os poderes públicos provoquem uma discussão profunda com os povos do campo¹¹, colocando-os na agenda política da municipalidade, e aprofundando a discussão sobre o lugar do campo no seu projeto de desenvolvimento. Principalmente na

região oeste de Santa Catarina, onde a maioria absoluta dos municípios são essencialmente agrícolas, esta discussão é mais que necessária e legítima.

Noutra direção, é necessário que as comunidades rurais se organizem e resistam com veemência a este projeto, defendendo aquilo que representa ou pode representar um espaço importante para a produção/construção do conhecimento para o campo, a escola do campo. É preciso que a população do campo se mobilize e lute pela manutenção, qualificação e ampliação das escolas existentes, implantando programas combinados de produção e formação profissional numa perspectiva de desenvolvimento familiar do campo¹². Além disso, é preciso exigir dos responsáveis que todas as escolas do campo tenham infra-estrutura adequada, incluindo biblioteca, laboratórios e outros recursos pedagógicos, como por exemplo: parques, salas de jogos, quadras esportivas. (Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, 1998)

Os desafios a serem enfrentados na educação do campo são muitos. Por isso, é necessário que o debate seja permanente no movimento que traduz o espaço do campo. A própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 28, enfatiza que os sistemas de ensino devem promover a organização da educação básica levando em conta as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, respeitando a natureza do trabalho no campo.

Se de fato é este o princípio que deve nortear a educação básica do campo, é preciso que os dirigentes, através dos sistemas de ensino, investiguem quais são as reais necessidades e interesses da população do campo. Para isso serão necessários a realização de vários fóruns (encontros, reuniões, conferências, etc) com a finalidade de discutir com a população do campo, alternativas para um novo projeto de desenvolvimento do campo, que certamente passará pela garantia de que todos tenham direito à educação.

Finalmente, cabe ainda considerar que todo esforço dispensado na transformação das escolas do campo deve contribuir para ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de escolarização das pessoas e de mudar profundamente a escola onde elas estudam.

“Mais importante que tudo isso é compreender a assertividade do homem do campo, isto é, a tomada nas mãos das decisões que dizem respeito a seu próprio destino, a luta constante contra seu autoceticismo, a vigília permanente contra as ações que se interpõem ao projeto e à trajetória de vida traçada por ele, para si e seus filhos.” (Romão, 1992:136)

Notas

¹ Fonte: FIBGE apud Benjamin et. al., 1998:189

² Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC apud Carneiro, 1998:88

³ Segundo a LDB, Lei 9.394/96, Educação Básica abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1^a à 8^a séries, Ensino Médio e Profissionalizante e Educação de jovens e Adultos.

⁴ grifo nosso

⁵ Para um melhor entendimento deste assunto, ver Arroyo, Miguel G., Da escola carente à escola possível, São Paulo, Edições Loyola, Col. Educação Popular, 1986.

⁶ Um estudo interessante sobre um projeto alternativo de desenvolvimento para o Brasil pode ser encontrado em Benjamin et al.. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. Neste livro encontra-se uma análise do momento presente com incursões pela história, apontando a base conceitual necessária para, no final, serem explicitados elementos centrais de um projeto alternativo de desenvolvimento, denominado de *A opção brasileira*.

⁷ Grifo nosso

⁸ Para Romão, 1992, não há consenso quanto à denominação de escolas que reúnem alunos de séries diferentes numa mesma turma. Alguns chamam-nas unidocentes, outros, multisseriadas, outros ainda, isoladas.

⁹ Segundo texto base da Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, em alguns municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, a média de tempo gasto no transporte escolar, pelos/as alunos/as do meio rural, de predomínio da agricultura familiar, é de aproximadamente 3 a 4 horas por dia (ida e volta). Ou seja, praticamente um turno roubado destas crianças e adolescentes. *Que racionalidade!*. Acredita-se que na região Oeste do Estado de Santa Catarina, pelo fato de sua estrutura fundiária se assemelhar em muito com a do Estado vizinho, tal problema deve igualmente existir. No entanto, é necessário que pesquisas sejam realizadas para que se tenham mais dados.

¹⁰ No transporte escolar do meio rural é muito comum a utilização de ônibus e microônibus mau conservado, em precárias condições e com muitos anos de uso, ou seja, ônibus que no espaço urbano já foram descartados, no campo são autorizados pelas prefeituras municipais, em concorrência pública, para transportar crianças. Constata-se ainda o uso de veículos da marca “Kombi” com idênticas características descritas para os ônibus. Também não é raro uma Kombi com superlotação de crianças, o que pode provocar conseqüências desastrosas num eventual acidente.

¹¹ Na Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, realizada em Luziânia(GO), de 27 à 30 de julho de 1998, os “Povos do Campo”, compreendem os indígenas, os quilombolas, os camponeses em toda a sua diversidade.

¹² No Roteiro/Cartilha elaborado por Arl & Rinklin, 1998, podem ser encontrados importantes subsídios para o estabelecimento de um processo de formação e construção de uma nova concepção e prática de desenvolvimento. Nela são apresentados elementos teóricos e metodológicos de formação de trabalhadores rurais muito interessantes que podem ser utilizados no aprofundamento desta questão. Trata-se de uma parceria de sete entidades/organizações - FETRAFESC, TERRA NOVA, NOVA ASSESSORIA ECOLÓGICA, CEPAGRI, VIANEI, APACO, ASSOCIAÇÃO ESCOLA SINDICAL CUT E CUT/SC, junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Santa Catarina, numa perspectiva inicial de envolvimento direto de cinco mil pessoas.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel(orgs.). *Múltiplas Leituras da Nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997
- ARROYO, Miguel G.. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986
- ARL, Valdemar & RINKLIN, Hansjörg. *Agroecologia e o futuro da agricultura familiar*. Roteiro para capacitação de monitores, FETRAFESC / TERRA NOVA ASSESSORIA ECOLÓGICA / CEPAGRI / VIANEI / APACO / ASSOCIAÇÃO ESCOLA SINDICAL SUL / CUT-SC. julho de 1998
- AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de & GOMES, Nilcéa Moraleida. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. In: *Cadernos Cedes*. 3. ed. Campinas(SP): Cedes/Papirus, n. 11, 1991. p. 31-41
- BENJAMIN, César(org.). *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 1988
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*. Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, 1996
- BRASIL Ministério da educação e do Desporto/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Dinheiro na escola: procedimentos operacionais*. nº 97, 1997
- BRZEZINSKI, Iria(org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997

- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 3. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 1998
- CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. *Texto base*. Luziânia(GO): CNBB/UnB/MST/UNESCO/UNICEF, 1998
- GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: Romão, José Eustáquio. *Poder Local e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992. P. 9-13
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil em números - 1995/1996*. Rio de Janeiro: IBGE, vol. 04, 1995
- . *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1997
- MONLEVADE, João & FERREIRA, Eduardo B. *O FUNDEF e seus pecados capitais*. 2. ed. Ceilândia(DF): Idéia Editora, 1998
- SANTA CATARINA. *Lei Complementar nº 170, de 21 de agosto de 1998, trata do Sistema Estadual de Educação*. Florianópolis(SC): Diário Oficial/IOESC, 1998
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional da Educação: por um outra política educacional*. Campinas(SP): Autores Associados, 1998
- VIEIRA, Josimar de Aparecido. O saber social do pequeno produtor rural e o ensino rural. In: *Revista Pedagógica*. Chapecó: Grifos, nº 01, 1998
- WHITAKER, Dulce & ANTUNIASSI, Maria Helena R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. In: *Cadernos CEDES*, Campinas(SP): Cedes/Papirus, nº 33, 1993. p. 09-42

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989