

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POÇO REDONDO/SE.

Maria Leliana Vieira¹

Maria Vanuzia Soares dos Santos²

Sandra Santos de Jesus³

EIXO TEMÁTICO: 16. Educação, Educação no Campo, Movimentos Sociais.

RESUMO: O presente trabalho objetiva refletir sobre fatores relativos ao processo de nucleação das escolas do campo no município de Poço Redondo/SE. Procederemos pela reflexão sobre a necessidade de um projeto de educação do campo que contemple a complexidade inerente a esta realidade. Para tanto, optamos pelo estudo de caso etnográfico. Neste texto ressaltamos a importância das crianças e jovens do campo ter acesso à educação no seu próprio espaço que valorizem a sua cultura local e realidade.

PALAVRA-CHAVE: Nucleação escolar; Escola do campo; Educação.

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los factores relacionados con el proceso de nucleación de las escuelas rurales de la ciudad de Redondo Bueno / SE. Continúe por la reflexión sobre la necesidad de un proyecto de educación en el campo que abarca la complejidad inherente a esta realidad. Para ello, se optó por un estudio de caso etnográfico. En este trabajo hacemos hincapié en la importancia de los niños y jóvenes en el campo tiene acceso a la educación en su propio espacio que valoran su cultura local y la realidad.

PALABRAS CLAVE: Escuela nucleación, el campo de la escuela; Educación.

INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. leila_cat2007@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Van.ssantos@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. suitsang@hotmail.com.

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que busca compreender como está ocorrendo o processo de nucleação nas escolas do campo em Poço Redondo/SE, para assim refletirmos sobre as implicações desse processo na vida dos sujeitos que vivem no campo. Na investigação que intencionamos realizar, importa também que observemos quais os impactos que o fechamento das escolas do campo pode causar às comunidades rurais, à continuidade dos estudos pelas crianças que vivem nas comunidades do campo, bem como é necessário analisar quais as implicações pedagógicas que os sujeitos do campo sofrerão nesse processo de transferência contextual do campo para a cidade e povoado.

Para a realização dessa pesquisa, optamos pelo estudo de caso etnográfico em meio a tantas possibilidades, por que entendemos como Stake, citado por André (2005, p. 29), que “a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológico do que metodológica. [...] Mas se quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2005, p. 29).

A educação rural, ao longo da história da educação brasileira, tratou as escolas rurais como aquelas “escolinhas” isoladas sem estrutura física, cuja finalidade era apenas proporcionar o ensino no meio rural numa perspectiva urbanista com programas educacionais que atendessem as necessidades políticas e econômicas de cada período.

Contudo, atualmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, a LDBN nº 9394/96, esse cenário passa por uma mudança, sendo garantido no artigo 28, a adequação da escola rural a vida do campo em relação também ao ensino básico para a população do campo. Neste novo contexto, a legislação contempla a educação do campo. Porém, contrariando o disposto na LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano 2000 pelo Congresso, ressalta que as classes unidocentes devem ser substituídas e organizadas através do ensino seriado que é um modelo urbanista sendo implantado para os camponeses.

Essa mudança, na educação brasileira para o meio rural através da legislação citada acima trouxe muitos benefícios para as escolas do campo. No entanto, em nome de uma suposta qualidade de ensino no meio rural foi proposta a desativação das pequenas escolas isoladas com classes unidocentes. No Alto Sertão Sergipano, especificamente no município de Poço Redondo/SE, os alunos das comunidades das zonas rurais estão sendo agrupados em núcleos escolares na cidade e povoado, e o ônibus se tornou uma condição primordial para que a educação aconteça, em nome de uma suposta qualidade no processo educativo, que, no discurso dos governantes só se encontra nas escolas da cidade e povoados por proporcionar classes seriadas e condições materiais e infra-estruturas melhores.

O processo de nucleação nas escolas do campo iniciou no ano de 2003 em Poço Redondo/SE, que dista 185 km da capital sergipana. Este processo proporcionou o fechamento das pequenas escolas isoladas do campo. Segundo a promotora da comarca deste município “Algumas unidades dos povoados onde funcionavam turmas multisseriadas foram fechadas”. Segundo ela,

[...] como o número de alunos desses povoados era insuficiente para preencher a turma da série correspondente, o que se fazia era misturar alunos do ‘pré’ até a 4ª ou 5ª série, ou seja, ninguém aprendia nada porque é humanamente impossível uma professora conseguir ministrar uma aula para alunos que estão em situações tão distintas de aprendizados (INFONET, 13/O4/2010).

Contudo, o fechamento das escolas do campo foi imposto para a comunidade rural com argumentos superficiais que não levaram em consideração as particularidades dos sujeitos do campo. Não foram considerados os significados sociais, políticos e econômicos na mudança campo-cidade, bem como não houve discussão com as comunidades que tiveram suas escolas fechadas. Apenas procedeu-se pelo fechamento das escolas sem uma reflexão ou discussão acerca dos impactos que essa mudança causaria na comunidade do meio rural. Arroyo afirma que:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Estamos no momento de acabar com a seriada urbana e não teria sentido... pegassem um modelo que está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado (ARROYO, 2005, p. 83).

Estas ações governamentais desenvolvidas em nome de uma qualidade no processo educativo que fecham as classes multisseriadas, figuram mais como uma imposição do modelo urbano seriado, removendo assim as escolas do campo para núcleos na cidade e povoado. O autor afirma que “a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira” (ARROYO, 2005, p. 84). Então, o argumento de qualificar a educação das crianças do campo não justifica o fechamento das escolas. O argumento de que nas classes multisseriadas os alunos não aprendem também não se sustenta, pois se observarmos as escolas seriadas urbanas, perceberemos que elas são mais excludentes pela própria estrutura com que foram pensadas, qual seja, a seriação, a classificação, a estratificação entre os que sabem e os que não conseguiram aprender e ficam retidos.

Sabemos que ao longo da história da educação no meio rural as escolas do campo foram vistas como aquelas escolas isoladas sem qualidade no ensino e sem estrutura físicas e materiais, fato este presente na atualidade, apesar das recentes conquistas na

legislação da LDB nº9394/96, a CNE/CNB nº 1/2002 que garantem aos filhos dos trabalhadores rurais escolas no e do campo. Contudo, no artigo 23 da LDB, abrem-se inúmeras possibilidades para a organização do ensino que diz:

A educação básica poderá organiza-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com isso, a legislação no art. 23 deixou aberto à possibilidade da organização do ensino no campo ser em grupos não seriados. Contudo, no Plano Nacional de Educação (PNE) indica como meta “[...] a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes [...]”. Indica ainda como uma das metas e objetivos para o ensino fundamental “associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas” (PNE, 2000, p. 26). Essa contradição evidencia que há brechas na legislação que possibilitam para que esses direitos sejam subestimados.

Amparado nesta brecha o governo município afirma, em relação às classes multisseriadas e o fechamento das escolas do campo que “o problema se deu por conta de uma recomendação do Ministério da Educação (MEC). Existe uma recomendação do MEC em que não pode haver menos de 35 alunos por turma, por isso tivemos que juntar as turmas nos povoados [...] (PREFEITO MUNICIPAL POÇO REDONDO – SE).

Essa flexibilidade na legislação permitiu que o poder público fechasse as pequenas escolas no campo se apropriando dessa argumentação para impor a nucleação nas comunidades rurais.

Ambos, o poder público municipal e o poder judiciário do respectivo município demonstram não ter refletido sobre os impactos que o fechamento das escolas do campo causará para as pequenas comunidades. Como prováveis impactos podemos citar o deslocamento diário das crianças para a cidade e povoados que certamente incentivará as famílias a desvalorizarem e abandonarem o campo, pelo fato do mesmo não mais possibilitar a vida em sua plenitude, por não garantir o direito à educação no lugar em que habitam. A segurança das crianças também não foi considerada se pensarmos nas condições que as crianças enfrentarão para deslocar-se, considerando seu lugar de residência e a distância de acesso ao transporte escolar. O acompanhamento das famílias às crianças com preocupação em garantir a continuidade dos estudos devido às condições dos transportes e estradas, a violência urbana e a convivência diária em ambientes diversificados que não valorizam a vida

e a cultura local, certamente não foram considerados na decisão tomada, sendo que esses elementos também afetam a questão pedagógica. Neste sentido Canário afirma que:

O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos). (CANÁRIO, 2000, p. 124)

A partir da desativação das escolas no meio rural, os poderes públicos estarão contribuindo para mais uma negação dos serviços públicos nas comunidades, promovendo assim, uma visão do campo como atrasada sem condições de vida e políticas públicas adequadas.

As crianças são deslocadas de suas comunidades em transporte de péssima qualidade e super lotados, colocando em risco sua vida. Elas possuem idades que variam entre 4 a 14 anos, saem de suas comunidades pela manhã, às vezes sem alimentação, percorrendo longas distâncias até a cidade ou povoado, contrariando o estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Art. 53, Inciso V, estabelece “o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”, bem como o parecer CNE/CEB, N°3/2008 que indica no art.1° que:

A educação do campo compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, [...] destina-se ao atendimento às populações extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária entre outros. Esta sendo oferecidas nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação em escolas e de deslocamento de crianças.

Diante disto, é contraditória a declaração da promotora que afirma que:

“o problema agora é que alguns desses alunos têm de se deslocar até 30 km para assistir aula. Os pais desses alunos reclamaram, pois seus filhos necessitam ir a povoados distantes. Nós justificamos que essa é uma situação temporária. Nesse momento é preciso que eles estudem em uma escola que proporcione condições melhores” (ANTUNES, INFONET, 2010 , p.1).

Portanto, interrogamos: será que só a escola urbana é capaz de oferecer um ensino melhor a criança do campo que sai da sua realidade e vivência para se adaptar a uma escola urbana descontextualizada com a sua realidade específica. Além dos perigos que enfrenta no percurso para a escola sem acompanhamento das suas famílias, passando a assumir valores duvidosos quando se envolvem com álcool e outros perigos. Nesta perspectiva Kolling, Néry e Molina afirmam que:

Devido a situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas rurais do meio rural, é também um problema grave o tipo

de escola pública oferecida á população do campo. [...] Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir os custos, e colocando em classes separadas das da cidade, reforçando, dessa forma, a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de “atrasadas” pelos seus colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam assumir valores duvidosos (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p.43).

Ao conviverem em ambientes diferentes da sua localidade, as crianças do campo vão se desvinculando da sua vivência e cultura local, atribuindo novos valores para a sua vida e para a comunidade que não tem mais o espaço da escola no campo para realizar suas festas em datas importantes, o que faz parte da cultura e realidade do homem do campo. Roseli Caldart, ao tratar da educação do campo reconhece que:

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2005, p.116).

Esta desvinculação da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença de um grupo social com suas particularidades. Neste sentido, entendemos com Arroyo que:

[...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes á produção camponesa - vizinhança, as família, os grupos, enraizar – se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 114).

A nucleação das escolas do campo-cidade desvincula os sujeitos do campo da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes. Segundo Arroyo, “a infância do campo tem suas especificidades [...] dentro dessa infância do campo. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo” (ARROYO, 2006, p. 107). A população do campo é composta por Sem Terras, Quilombolas, Ribeirinhos, entre outros, que têm suas próprias histórias, lutas e cultura de homem do campo que possuem especificidades na forma de viver, pensar e se organizar.

Roseli Caldart, ao tratar da educação no e do campo propõe que:

A população do campo tem direito a luta por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação e que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação que seja

pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

A educação do campo é diferente da educação rural que ao longo da história da educação brasileira era proposta para o campo sem ser de acordo com as necessidades e especificidades do homem do campo, ou seja, sem sua participação.

A educação do campo segundo Caldart, citado por Kremer (2007, p.190),

A educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades seus territórios, sua identidade (CALDART citada por KREMER, 2007, p. 190).

O projeto de educação do campo se preocupa com as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua produção e sua vivência. Ao contrário da nucleação escolar que não respeita essas particularidades, o povo do campo tem o direito de estudar no espaço que vive. Parece simples, mas deslocar as crianças do campo para estudar na cidade ou em outro povoado próximo em nome de uma suposta qualidade no ensino, não é uma postura que garanta o direito à educação aos povos do campo. Contudo, quando refletimos nas singularidades dos povos do campo em suas identidades e na organização da comunidade, percebemos que uma escola aberta, por menor que seja, faz muita diferença para aquela comunidade e para o processo de ensino aprendizagem das crianças que ali residem.

Nas escolas do campo a criança tem o contato direto com a natureza, sua vivência e realidade que pode estar sendo utilizada de forma historicizada e contextualizada nos conteúdos do processo de ensino e aprendizagem, diferente da escola urbana que não proporciona esse espaço natural e não realiza essa discussão.

As crianças e os jovens têm o direito de ter acesso à educação de qualidade no seu lugar, não uma educação escolar fora de seu espaço que tenta delimitar e se organizar através da seriação de conteúdos, enquanto o campo mostra uma vida cheia de diversidade no seu próprio território. A nucleação faz parte de um projeto que contribui para o desenraizamento das crianças e jovens ao retirar as escolas do contexto e realidade do homem do campo. É necessário que os sujeitos do campo participem das decisões referentes à sua vida e não somente aceitem as determinações de governos. Uma proposta para o campo tem que partir dos próprios sujeitos do campo para ser legítima e corresponder às necessidades desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Bruno. Poço Redondo: 23 Escolas Sem Autorização. Infonet, p.1-2 , 3 de jun.2010.

ARROYO, Miguel. **Por Uma Educação do Campo**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (org.). 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel. Gonzáles. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas**. In: Molina, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro editora. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394**, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**, 2000.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CANÁRIO, Rui. **A Escola no Mundo Rural**: Contribuições para a construção de um objecto de estudo. Educação, Sociedade e culturas, Porto: Portugal, nº 14, 121-139, 2000.

KOLLING, Edgar. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

KOLLING, Edgar; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 1).

KREMER, Adriana. **DEBULHANDO A PINHA: EDUCAÇÃO, DESENRAIZAMENTO E O PROCESSO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOM RETIRO/SC**. Dissertação de Mestrado Defendida no Programa de Pós- graduação em educação do UNIPLAC/SC, 2007.