

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO
DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eduardo Pastorio

Santa Maria, RS, Brasil

2015

NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS

por

Eduardo Pastorio

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito final para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Schiavone Cardoso

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pastorio, Eduardo

Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel/RS / Eduardo Pastorio.-2015.

161 p.; 30cm

Orientador: Eduardo Schiavone Cardoso

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2015

1. Educação do Campo 2. Nucleação 3. Políticas Públicas
4. Municipalização 5. São Gabriel/RS I. Schiavone
Cardoso, Eduardo II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DO MUNICÍPIO
DE SÃO GABRIEL/RS

elaborada por
Eduardo Pastorio

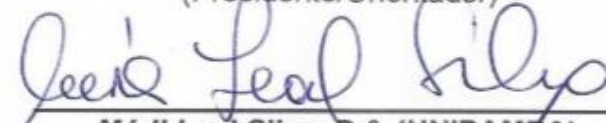
Como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA



Eduardo Schiavone Cardoso, Dr. (UFSM)

(Presidente/Orientador)



Mérli Leal Silva, Dr^a. (UNIPAMPA)



Ane Carine Meurer, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 20 julho de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho exclusivamente as minhas filhas Anna Júlia Pastorio e Cecília Fontoura Pastorio, que constituem os seres responsáveis pelos esforços na caminhada para conclusão dessa etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade e espaço para cursar um mestrado gratuito e de qualidade.

Ao professor Dr. Eduardo Schiavone Cardoso, pela aceitação, confiança, dedicação e paciência na orientação do meu trabalho.

Ao professor Dr. Guillaume Pierre Leturcq que contribuiu e possibilitou o acesso ao curso de mestrado.

Aos demais professores, funcionários (Liliane) e colegas do PPGGEO/UFSM pela troca de conhecimento e experiências, em prol de minha formação.

Aos meus familiares, que sempre deram o apoio necessário durante toda a minha caminhada, e que estiveram, ininterruptamente, presentes em meus pensamentos, em especial aos pais Adilso João Pastorio e Marta Helena Arnhold, e irmãos Bruna Arnhold de Oliveira e Dioni Paulo Pastorio.

A Mirieli da Silva Fontoura pelo apoio e companheirismo nessa trajetória.

Aos professores, direções, funcionários e alunos das Escolas Polos de São Gabriel/RS (Escola Municipal de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes, Baltazar Teixeira da Silveira, Ernesto José Annoni, Jerônimo Machado e Maria Manoela Cunha Teixeira) pelo espaço e acolhimento proporcionado para realização do meu trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS, representada na figura da professora Ms Lydia Assis Brasil Valentini, pela atenção, informações, dados e documentos.

Aos discentes e comissão organizadora do Curso de Aperfeiçoamento Educação do Campo: refazendo os caminhos da Região do Pampa – UNIPAMPA, pela troca de experiências e momentos de reflexão.

Aos amigos, colegas, direção e alunos da Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro por entender e organizar meus períodos de aula.

Aos companheiros de arbitragem (ASAF e ASGA), parceiros de futebol e demais amigos que, de alguma forma contribuíram nesta conquista.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Santa Maria

NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS

AUTOR: EDUARDO PASTORIO
ORIENTADOR: EDUARDO SCHIAVONE CARDOSO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 julho de 2015.

A Educação do Campo no contexto educacional brasileiro encontra-se em processo de estruturação conceitual e pedagógica, porém, antes de sua constituição enquanto política pública sofreu profundas modificações durante a década de 90, a partir da política de municipalização do Ensino Fundamental, que possibilitou o desenvolvimento do processo chamado de “nucleação” nas escolas do campo. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS, desde sua construção enquanto política municipal, até sua implantação no território de análise, perpassando pelas transformações no espaço rural das comunidades envolvidas e analisando a dinâmica espacial ocorrida. A pesquisa foi realizada por meio de procedimentos metodológicos, com o subsídio da Abordagem Qualitativa e da Técnica de Estudo de Caso, também se efetuou pesquisas de campo e documentais, juntamente com o conceito de lugar como categoria geográfica de análise. Para desenvolvimento do trabalho foram realizados trabalhos de campo nas Escolas Polos do meio rural de São Gabriel/RS e na Secretaria Municipal de Educação. Dos resultados, na unidade territorial em análise averiguou-se o desenvolvimento do processo de nucleação (que consistia no fechamento de escolas isoladas/multisseriadas, agrupando-as em escolas centrais/seriadas) a partir de uma política do governo municipal, amparada legalmente e financeiramente pelo Ministério da Educação, com argumentos de melhorias na qualidade do ensino, maior investimento em infraestrutura e material humano, e diminuição do custo efetivo total com a redução do número de unidades. Em consequência, foram desativadas quarenta e uma escolas multisseriadas (menor porte), com a criação de cinco novas instituições de ensino, chamadas de “Escolas Polos”. Em decorrência disso, o poder público municipal, através dessa iniciativa ofertou o Ensino Fundamental completo nas comunidades rurais, na forma seriada e aumentou a estrutura física das escolas, com o acréscimo de novas salas de aula, bibliotecas e laboratórios. Além disso, houve a implantação obrigatoriamente do transporte escolar (público), no deslocamento de alunos e professores até a unidade de ensino, em jornadas cujo tempo pode variar de três a quatro diárias no percurso casa-escola-casa, em estradas de diferentes estados de conservação e, em dezesseis veículos de diferentes graus de manutenção (terceirizados e da prefeitura municipal), que percorrem em média 169,5 km diários cada.

Palavras - chaves: Educação do Campo; Políticas Públicas; Municipalização; Nucleação; São Gabriel/RS.

ABSTRACT

Master Dissertation
Postgraduate Program in Geography
Federal University of Santa Maria

NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS

AUTHOR: EDUARDO PASTORIO
ADVISER: EDUARDO SCHIAVONE CARDOSO
Date and Local of the defense: Santa Maria, July 20, 2015

The Rural Education in the Brazilian educational context lies in conceptual and pedagogical structuring process, however, before its incorporation as a public policy underwent profound changes during the 90s, from the decentralization policy of elementary school, which enabled the development of the process called "nucleation" in schools field. In this sense, this work has the general objective to understand the nucleation process of the Rural Schools in São Gabriel / RS, from its constitution as municipal policy, to its implementation in the analysis of territory, passing by the transformations in rural areas of the communities involved , analyzing spatial dynamics occurred. The survey was conducted through procedures, with the subsidy Approach Qualitative and Technical Case Study, using the methodological procedures of Field Research and Document, with the concept of place as a geographical category of analysis. For development work were carried out fieldwork in Schools poles of rural areas of San Gabriel/RS and the City Department of Education. From the results, the territorial unit under review was the development of the nucleation process (which consisted in the closure of isolated/multigrade schools, grouping them in central schools / serial) from a policy of city government, legally and financially supported by the Ministry Education, with arguments improvements in the quality of education, greater investment in infrastructure and manpower, and lower total cost effective in maintaining few schools. As a result, they were desativas 41 multigrade schools (smaller), with the creation of 5 new educational institutions, called "Schools Poles". As a result, the municipal government, through this initiative has offered a full primary education in rural communities, in serial form and increased physical structure of schools, with the addition of new classrooms, libraries and laboratories. In addition, there was the implementation of mandatory school transport (public) in the displacement of students and teachers to school in days up to 4 hours daily on the way home-school-home, on roads in different states of conservation and 16 vehicles of varying degrees of maintenance (outsourced and city hall), who travel daily on average 169.5 km each.

Key Words: Rural Education; Public Policy; Municipalization; Nucleation; San Gabriel/RS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul	16
Figura 2 – Síntese da Geografia Agrária Brasileira	30
Figura 3 – Mapa do Tratado de Madrid (1750) e Ildefonso (1777)	70
Figura 4 – Evolução Histórica das unidades administrativas do estado do Rio Grande do Sul, com destaque ao município de São Gabriel/RS (1809 – 1859)	71
Figura 5 – Mapa Municipal de São Gabriel/RS – 1950	73
Figura 6 – Mapa da Divisão Territorial do Município de São Gabriel/RS – 2000.....	74
Figura 7 – Divisão Administrativa do Município de São Gabriel/RS	75
Figura 8 – Evolução histórica das unidades administrativas do estado do Rio Grande do Sul, com destaque ao município de São Gabriel/RS (1809 – 1959)	76
Figura 9 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul (destaque ao município de São Gabriel/RS)	77
Figura 10 – Mapa Político-Administrativo do município de São Gabriel/RS	78
Figura 11 – Mapa das escolas localizadas no meio rural - São Gabriel/RS (exceto Escolas Polos)	86
Figura 12 – Mapa das Escolas Polos - São Gabriel/RS	91
Figura 13 – E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	95
Figura 14 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	96
Figura 15 – Veículos de uso da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	98
Figura 16 – Estradas de acesso a E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	98
Figura 17 – Marco/Placa de criação da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	99
Figura 18 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes (Escola Polo)	99
Figura 19 – E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	103
Figura 20 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	104
Figura 21 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	105
Figura 22 – Veículos de uso da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	106

Figura 23 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	106
Figura 24 – Antiga Escola Tiradentes	107
Figura 25 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	108
Figura 26 – E.M.E.F. Ernesto José Annoni	111
Figura 27 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Ernesto José Annoni	112
Figura 28 – Veículos de uso da E.M.E.F. Ernesto José Annoni	114
Figura 29 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Ernesto José Annoni	114
Figura 30 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Ernesto José Annoni (criação)	115
Figura 31 – Marco/Placa de ampliação da E.M.E.F. Ernesto José Annoni	116
Figura 32 – E.M.E.F. Jerônimo Machado	118
Figura 33 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Jerônimo Machado	119
Figura 34 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Jerônimo Machado	120
Figura 35 – Veículos de uso da E.M.E.F. Jerônimo Machado	121
Figura 36 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Jerônimo Machado	122
Figura 37 – Marco/Placa de inauguração da E.M.E.F. Jerônimo Machado	123
Figura 38 – E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira	127
Figura 39 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira	128
Figura 40 – Veículos de uso da E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira	129
Figura 41 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira	129
Figura 42 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela da População residente no município de São Gabriel/RS (1970 – 2010)	80
Tabela 2 – Escolas Polos do município de São Gabriel/RS (histórico)	92
Tabela 3 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	100
Tabela 4 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	101
Tabela 5 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	109
Tabela 6 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	110
Tabela 7 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Ernesto José Annoni.....	116
Tabela 8 – Alunos da Turma de 9º Ano (2015) da E.M.E.F. Ernesto José Annoni .	117
Tabela 9 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Jerônimo Machado	124
Tabela 10 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Jerônimo Machado .	125
Tabela 11 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira	131
Tabela 12 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira	131

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – População Rural e Urbana do município de São Gabriel – RS (1970) ..81
- Gráfico 2 – População Rural e Urbana do município de São Gabriel – RS (2000) ..81
- Gráfico 3 – População Rural e Urbana do município de São Gabriel – RS (2010) ..82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Objetivos	18
Metodologia	19
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DISCUSSÃO TEÓRICA/PRÁTICA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	26
1.1 A geografia e suas tendências: a educação do campo como objeto de análise geográfica	26
1.2 O contexto da Geografia Agrária Brasileira	28
1.3 Construindo o conceito de educação do campo	31
1.3.1 A educação na perspectiva dos Movimentos Sociais	32
1.3.2 Políticas Públicas e Educação do Campo	36
1.3.2.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo	40
1.3.2.2 Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	42
1.3.2.3 Educação do Campo como Modalidade de Ensino	43
2 PROCESSO DE NUCLEAÇÃO: REALIDADES DO CONTEXTO EDUCACIONAL RURAL BRASILEIRO	51
2.1 Aspectos históricos e realidade brasileira da nucleação das Escolas do Campo	51
2.2 Políticas Públicas e Nucleação das Escolas do Campo	65
3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO EM ANÁLISE: UNIDADE TERRITORIAL DE SÃO GABRIEL/RS	69
3.1 Processo histórico de formação da sociedade gabrielense e sua estrutura municipal	69
3.2 Localização e Diagnóstico do município de São Gabriel – RS	77
3.3 Organização das instituições de ensino	82
3.3.1 Contexto Municipal	83
3.3.2 Contexto Estadual	84
3.3.3 Contexto Federal	84

3.3.4 Contexto Particular	84
3.3.5 Instituições de ensino localizadas no meio rural de São Gabriel/RS (exceto Escolas Polos)	85
4 RESULTADOS E ANÁLISE	90
4.1 Estrutura e processo de nucleação das Escolas Polos de São Gabriel/RS	90
4.1.1 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes.....	95
4.1.2 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira	102
4.1.3 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni.....	111
4.1.4 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado	118
4.1.5 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira	126
4.2 Análise dos Resultados	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação brasileira, principalmente no século XX, buscou constituir um ensino voltado à formação de pessoas para atuar em diferentes funções. As instituições educacionais, localizadas no meio rural, durante esse período, partiam de uma visão capitalista, contextualizada no Brasil por uma cultura que considerava os camponeses e o meio rural como algo atrasado e arcaico, sendo um sistema composto por fragmentos de uma educação urbanizada.

Nesse sentido, sua constituição ocorreu na organização de currículos que privilegiassem temáticas, em que o contexto sociocultural e político-econômico dos sujeitos sociais inseridos no campo fossem excluídos do processo de planejamento e desenvolvimento educacional. (MORIGI, 2003, p.13-54). Historicamente, a educação rural não se formulou fundamentada em diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem o funcionamento das escolas inseridas no campo, desconsiderando as especificidades dos sujeitos (MORIGI, 2003, p.55-70).

Assim, Wizniewsky (2010, p.27) afirma que o fazer da educação partia de valores e de uma ideologia urbana capitalizada, a qual se consolida em torno da acumulação do capital, que subordinava a vida e o homem do campo, como plano secundário em seu desenvolvimento.

Por conseguinte, constituiu-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no ano de 1984, que protagonizou uma intensa crítica contra o latifúndio improdutivo e a concentração de terras entre os grandes proprietários e empresas rurais (MORIGI, 2003, p.55-70). Nesse cenário, de ideologias voltadas à resistência e a reivindicações sociais no processo de luta pela terra, cria-se no ano de 1996, as Escolas Itinerantes, para atender as crianças do movimento em suas demandas educacionais, cujo advento, possibilitou posteriormente, a gênese da discussão e pressões para o acesso e permanência de um ensino de qualidade aos povos do campo. (BABNIUK e CAMINI, 2012, p.331-337).

Neste panorama, Caldart (2012, p.257-265) menciona a construção do termo Educação do Campo, que a partir da década de 90 viabilizou a intercomunicação, entre a escola e sua comunidade e a conseqüente valorização dos aspectos históricos e socioculturais dos sujeitos de seu fazer: os educandos e suas famílias,

que passam a ocupar espaços na elaboração do planejamento e do trabalho educacional, com o intuito de valorizar o lugar, as vivências, e os saberes tradicionais, bem como o desenvolvimento sustentável das populações territorializadas no meio rural.

Sobre o assunto, Kolling, Nery e Molina (1999), destacam que a construção de uma educação pensada a partir das vivências dos sujeitos pertencentes ao campo, tem como meta promover o desenvolvimento sociocultural e econômico, ao resgatar os aspectos histórico-culturais desses integrantes, possibilitando sua permanência no campo, com melhor qualidade de vida.

Nessa linha de análise, vale destacar a necessidade de que o campo seja compreendido como espaço carregado de significações, por se constituir a partir de uma cultura materializada por homens, mulheres, crianças e adolescentes, cujas percepções encontram-se vinculadas à lida com a terra. Com efeito, a educação rural deve neste caso, voltar o seu olhar para as formas fecundas de vida, apresentadas pelas experiências dessas pessoas, ou seja, é mister que as práticas e ferramentas pedagógicas sejam pensadas e organizadas a partir das demandas de seu povo.

Apesar do esforço na perspectiva de desenvolver uma expressão que retrate o novo modelo de organização das instituições do campo ao valorizar essas escolas, como elemento estruturante do campo brasileiro e seu potencial mantenedor dos aspectos sociocultural das comunidades tradicionais, nesse mesmo período, desenvolveu-se o processo chamado de municipalização das escolas, difundido pelo poder federal em nível nacional que buscava universalizar o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental como obrigações dos municípios, tornando-os responsáveis por sua plena organização.

Nessa perspectiva, com a liberdade nas decisões, as unidades territoriais iniciam seus trabalhos, principalmente, vinculado ao aspecto de contenção de gastos. Nesse caminho, o poder público municipal inicia ajustes em suas organizações educacionais, realizando o processo de nucleação das escolas do campo, que basicamente consiste no agrupamento de diferentes instituições de ensino multisseriadas (grande maioria) e seriadas, em um único estabelecimento, chamado Escola Polo. (BRASIL, 2007).

A partir dessa discussão, percebe-se a unidade territorial de São Gabriel/RS, como participante nesse processo quanto à forma de seu sistema educacional para o campo, configurando-se no modelo nucleado, estruturado por meio de Escolas Polos. Nessa perspectiva, verifica-se a importância de diagnosticar, quais foram os aspectos considerados relevantes pelo poder público municipal de São Gabriel/RS para realizar a nucleação nas Escolas do Campo, e, se os sujeitos do campo (famílias e comunidades) interessados pelo sistema educacional desse município tiveram espaço para manifestar suas ideias (construção de diálogo) acerca das ações a serem realizados (escolas nucleadas)? Qual foi a dinâmica espacial e estrutural possibilitada a partir do desenvolvimento do processo de nucleação nas instituições de ensino, tanto no contexto do sistema educacional local, como no meio rural da unidade territorial em questão? Ou seja, verificar se a opção pela nucleação de escolas da rede municipal de São Gabriel/RS é decorrência do controle de gastos públicos (visa realizar uma racionalização de recursos financeiros) ou se constituiu como um projeto educacional do município (representando uma preocupação com qualidade da educação nas escolas do campo).

Vale destacar que, o desenvolvimento do processo de nucleação ocorreu nas escolas do meio rural do município de São Gabriel/RS (Figura 1) a partir de políticas de municipalização voltadas às decisões educacionais (Ensino Infantil e Fundamental), que proporcionaram a formação de cinco instituições de ensino, concentrando os sujeitos em idade escolar. Na unidade territorial mencionada, essas alterações na organização das instituições de ensino concretizaram-se antes da formulação e aprovação da LDB nº 9394/96 (com exceção de uma escola), esta, constituída como uma política cuja função é regulamentar aspectos inerentes à municipalização do ensino básico e, que por vez, inicia uma discussão acerca da nucleação escolar.

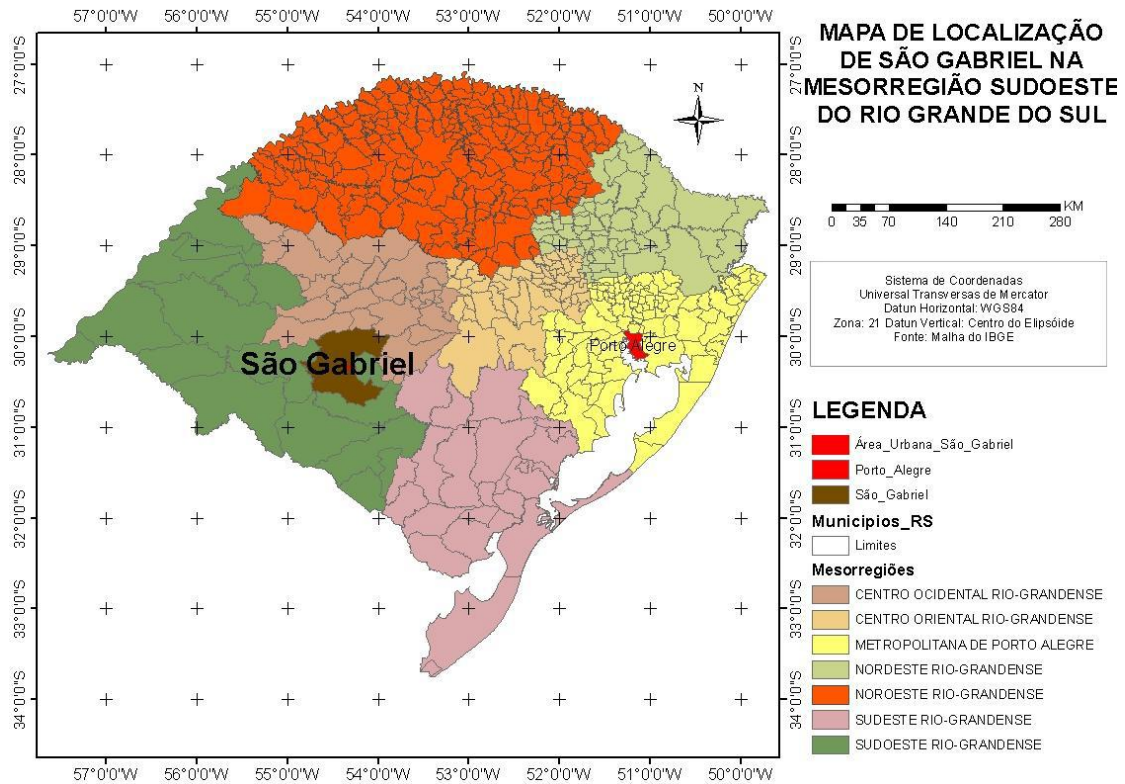


Figura 1 – Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul

Fonte: SANTOS, A. L. M. (2011)

Org.: PASTORIO, E. (2013)

Justifica-se também a pesquisa, devido ao fato da implantação da nucleação ser baseado a partir de interesses governamentais e ações políticas municipais, perpassando os interesses sociais iniciais. A preocupação, em uma primeira instância, consistia no desenvolvimento desse processo que implicaria em uma economia nos cofres municipais, como também elevaria a qualidade do ensino municipal. Porém, esse momento proporcionou a concretização de uma iniciativa que não viabilizou espaços-tempos de diálogo entre os principais sujeitos envolvidos na questão em nível municipal, no caso os integrantes das comunidades atingidas.

Como destaque ao avanço da Educação do Campo, observa-se o seu início registrado em um fragmento na LDB nº 9394/96, que reconhece a diversidade encontrada entre esses povos do campo. Essa iniciativa serviu de base para a criação e construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no ano de 2002, texto que direciona seu papel exclusivo para os membros

das áreas rurais, tanto no aspecto pedagógico, como no político-social (WIZNIEWSKY, 2010, p.27).

No ano de 2008, na continuidade ao discurso legislativo e como forma de reorganizar aspectos pendentes dos textos anteriores, criam-se as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa política registra o primeiro esforço a respeito de regularizar o processo de nucleação, seu desenvolvimento, como também constituir condições de qualidade e permanência dos educandos nas Escolas Polos, principalmente, no que se refere ao deslocamento dos estudantes, na utilização do transporte escolar.

Vale também salientar, a relevância do professor de Geografia na contribuição para essa nova Educação. A esse respeito, Callai (1999) afirma que a geografia, dentro de sua plenitude, corresponde a uma ciência social, que ao ser compreendida, abrange as questões voltadas ao estudo da sociedade, da educação e, por conseguinte, do aluno em suas vivências.

Além disso, Wizniewsky (2010, p.27) menciona que este professor possui um papel relevante no levantamento do conhecimento sobre o lugar, conseguindo promover um elo integrador entre os sujeitos da comunidade escolar, e o conteúdo histórico constituído junto ao espaço, no qual a escola encontra-se territorializada. Fato que possibilita a resignificação do lugar, bem como as relações de pertencimento tecidas pelo coletivo que a integra.

Nesta relação, Peres e Wizniewsky (2009) afirmam que:

Lugar é uma dimensão que não pode ser ignorada pela escola, sobretudo na educação do campo, pois o modo de vida de cada sujeito que habita aquela comunidade está impregnada da bagagem cultural trazida pelos camponeses, sempre conectado a escala mundial. (PERES e WIZNIEWSKY, 2009).

No mesmo sentido, Silva (2003) menciona, que:

Cada sociedade, através de sua história, constrói seus costumes, sua forma de viver, ou seja, sua cultura, que dá identidade a uma sociedade local consciente das semelhanças culturais existentes entre os seus membros. Quando a sociedade perde esta consciência cultural, perde também sua identidade cultural. (SILVA, 2003, p.37).

No exposto acima, verifica-se a importância da preservação das experiências substancialmente vividas pelas pessoas, ou seja, a cultura inerente ao lugar e, em particular, o estudo sistemático e valorização dos costumes existentes entre os sujeitos do campo e os sentidos construídos no decorrer da vida escolar dos educandos. Nesta perspectiva, segundo Wizniewsky (2010, p.33), “o campo não é atraso, é história vivida”. Ela ainda afirma que, a Escola do Campo deve ser consolidada em consonância com a sua comunidade, e, assim, possibilitar a formação de seus membros capazes de construir seu próprio caminho.

A questão da nucleação possui reflexos distintos em cada unidade territorial existente, mas no caso de São Gabriel/RS, as diferenciações podem ser encontradas especificamente em cada comunidade escolar das escolas criadas, baseada na dimensão territorial do município e nas distinções culturais de cada grupo social que compõem o coletivo escolar. Esses aspectos contribuem na justificativa dessa pesquisa, pois devido ao processo em análise, surgiu a possibilidade de uma reorganização do espaço habitado do meio rural, o que necessita ser compreendido e analisado, principalmente, pelo fato de já ter passado duas décadas de sua implantação, o que deve ter gerado uma nova dinâmica e configuração territorial.

Objetivos

Dentro disso, esse trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS, desde sua constituição enquanto política municipal, até sua implantação no território de análise, perpassando pelas transformações no espaço rural das comunidades envolvidas, analisando a dinâmica espacial ocorrida.

De forma específica, a pesquisa busca: a) resgatar a constituição histórica da Educação Brasileira, na perspectiva da Educação do Campo, com ênfase no

desenvolvimento de políticas públicas educacionais que atendem aos sujeitos do meio rural; b) identificar as iniciativas governamentais no âmbito municipal sobre a instauração das Escolas Polos, espacializando sua localização no município; c) apresentar o panorama da realidade educacional do município; d) resgatar os aspectos peculiares de cada comunidade escolar envolvida no processo, no que tange a implantação da nucleação; e, e) caracterizar a área de influência das Instituições de Ensino, compreendendo a nova dinâmica espacial a partir de sua instauração.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se de procedimentos metodológicos, que contribuíram para alcançar os objetivos: levantamento teórico sobre a temática e referente às discussões acerca da Educação do campo; Trabalhos de Campo (Poder Público Municipal e Instituições de Ensino/Escolas Polos), com aplicação de entrevistas e questionários, acrescida de observações participantes e análise espacial dos elementos presentes no entorno, como também no interior das unidades pedagógicas; sistematização das informações e dos dados coletados; e, redação do texto final, considerações e apresentação dos resultados.

Para nortear esse trabalho, utilizou-se de procedimentos para a pesquisa, com o subsídio da **Abordagem Qualitativa**, como ferramenta para interpretar as informações coletadas, que segundo Chizzotti (1998) procura compreender as experiências visualizadas, as representações e os comportamentos, sendo que essas estruturas relatadas são as referências das análises e interpretações. Para isso, necessitou retirar dos estudos, todos os componentes que agregaram na investigação, de modo a identificar os comportamentos no conjunto e suas características principais.

A Técnica de Estudo de Caso, fez-se necessário, pois segundo De Deus e Lopes Cunha (2010, p.4), o estudo de caso possibilita ao pesquisador construir um conhecimento mais concreto do seu objeto de estudo, que em conjunto dos procedimentos metodológicos de Pesquisa de Campo (que busca uma aproximação dos elementos envolvidos na pesquisa, participando e analisando as esferas do

objeto em destaque) e Documental (que permite investigar bases textuais de leis, decretos, normas, regras e demais materiais bases que normatizam o funcionamento dos meios em análise envolvidos na pesquisa) contribuiu efetivamente para alcançar os objetivos e construir os resultados necessários para responder as perguntas levantadas.

Como categoria geográfica de análise, abordou o conceito de lugar, enquanto um campo constituinte à compreensão do espaço habitado, junto aos sentidos inerente á comunidade escolar; pois segundo Tuan (1983), “o lugar é um centro de significados construídos pela experiência”, e que de acordo com Buttimer (1985), “é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”.

De forma geral, esta pesquisa utilizou da técnica metodológica “estudo de caso”, definido por Gil (2006), como “estudo profundo e exaustivo de um objeto, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. De acordo com Yin (2011), o estudo de caso é um estudo que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, ou seja, possibilita visualizar e compreender o objeto em análise, dentro do contexto de vivência, contribuindo para o êxito na execução da pesquisa.

Como possibilidades positivas na contribuição do desenvolvimento desse trabalho, acabei me deslocando ao município de São Gabriel/RS, residindo no mesmo durante a realização da pesquisa. Esse contato com o objeto em análise permitiu-me uma aproximação com diferentes sujeitos atuantes no contexto educacional local (poder público, docentes, discentes, sociedade civil, integrantes de conselhos e comissões), tanto da atualidade, como dos momentos históricos na constituição do processo de nucleação na unidade territorial. Além disso, minha participação não ficou restrita aos trabalhos de campo nas Escolas Polos e na Secretaria Municipal de Educação, mas também em outros espaços formais de reuniões, eventos, seminários, cursos, conselhos, instituições de ensino, grupos de estudos, bem como espaços informais de conversas, debates e questionamentos pedagógicos, que somente foi possível devido à essa aproximação, ao permitir a expansão de sujeitos pesquisados e informações adquiridas, que contribuiu no alcance dos objetivos propostos.

Na formulação das diretrizes para a realização do trabalho proposto, sua execução perpassou por momentos pré-estabelecidos. Nesta relação, realizaram-se quatro etapas, que direcionaram os esforços a serem aplicados. A **primeira etapa** persistiu no levantamento bibliográfico, com a revisão das matrizes teóricas que materializam os conceitos levantados e, por conseguinte, a consecução dos fundamentos necessários ao desenvolvimento dos objetivos colocados, e a compreensão do tema escolhido.

Para isso, leituras de obras científicas sobre a temática, artigos de revistas e de eventos, textos de conclusões de cursos, notícias educacionais, relatórios de pesquisas, e demais conhecimentos construídos na área da Educação do Campo, fizeram-se necessárias para identificar as discussões que se encontram presentes para essa nova modalidade de ensino em construção, e teorizar esse trabalho na forma de dissertação, respondendo as necessidades das minhas pesquisas. Do mesmo modo, as políticas públicas nesse espaço avançam como textos bases que são fundamentais na análise, pois a elaboração dos pareceres para posterior estudo que concretiza sua aprovação e o torna legislações específicas, perpassa por formulações de teóricos da área em debate, tal fato demonstra significativos avanços, apesar do texto final compor apenas uma simplificação e escritas redundantes.

Essas legislações que regularizam e legalizam as Escolas do Campo, agregam relevância, pois correspondem aos textos que foram consideradas como sendo as diretrizes a serem seguidas no andamento dos trabalhos pedagógicos dessas instituições de ensino. Porém, possuem diversas interrogações sobre sua aplicação, pois os textos criados não estão resolvendo todos os problemas encontrados nas escolas e em seu contexto geral. Um dos motivos apresentados pode estar registrado no sentido de que a data de criação das políticas para a correção de dificuldades ocorreu no momento que outros problemas já haviam surgidos e sua aplicação ficou restrita e pouco eficiente.

A **segunda etapa** foi realizada com base nos trabalhos de campo em desenvolvimento junto à Secretaria de Educação do município de São Gabriel/RS, e nas diversidades das cinco Escolas Polos especializadas no meio rural. Essa organização implicou no sentido de conhecer o seu objeto de estudo, ao buscar

sistematizar todas as informações pertinentes que compõem o conjunto do processo de nucleação nas escolas, percebendo as dinâmicas por ela proporcionadas na totalidade do espaço rural gabrielense a partir de sua execução, como também na particularidade de cada uma das instituições de ensino envolvidas. Essa etapa disponibilizou todas as informações correspondentes para aquisição do conhecimento que respondeu aos objetivos estabelecidos.

O trabalho com a secretaria de educação consistiu em uma análise de identificação das características gerais das instituições educacionais que se encontram localizadas no município de atuação, dando ênfase para as unidades de ensino do meio rural, principalmente, aquelas vinculadas com o processo de nucleação. Para isso, as informações adquiridas dirigiram-se na busca de identificar a quantidade de matrículas, número de profissionais de ensino, e, em especial, dados acerca de documentos oficiais, como por exemplo: legislação, campanhas e projetos educativos desenvolvidos e implantados pelo poder municipal, os quais regulamentam o funcionamento das escolas (munindo de subsídios para a pesquisa em forma de elementos concretos, textos, notícias e demais arquivos existentes, além de subsidiar e permitir o contato com as Escolas Polos).

As atividades com as Escolas Polos constituíram-se de substancial necessidade para esclarecer e encontrar os resultados dos problemas levantados e dos objetivos traçados. Para isso, os encontros foram planejados, para que as intervenções nas instituições pudessem agregar a maior carga de conhecimento à pesquisa. Na totalidade, o programa de trabalho proporcionou a realização de três encontros em cada uma das cinco unidades de ensino, ao contabilizar um total de quinze dias letivos de contato pedagógico direto. De forma secundária, também se efetuaram diálogos por outros meios de comunicação que se fizeram necessários para esclarecimentos das informações obtidas.

A elaboração e aplicação de entrevistas/questionários tornaram-se pertinente para entendimento do processo, aos membros da comunidade escolar (professores/funcionários, alunos e pais). Esse meio registrou o panorama geral da organização presente nas instituições, a sua história, compreendendo as diferentes considerações que esses indivíduos avaliam sobre o quesito nucleação e os reflexos

apresentados a partir de sua consolidação enquanto política de governo, pois são os sujeitos fundamentais na construção do fazer pedagógico.

Duas funcionalidades das escolas nucleadas foram fundamentais para o desenvolvimento dos resultados da pesquisa, registrados na figura da comissão diretiva (Supervisor, Coordenador e Diretor) e dos alunos. A direção pelo espaço fornecido para a coleta dos dados e informações (em gráficos, textos, relatórios, planos, pareceres, material didático, notícias, e legislações/decretos) sobre a instituição de ensino, e o acompanhamento durante minha permanência na estrutura física; e aos alunos, pela colaboração e veracidade nas informações fornecidas, bem como coerências nos discursos, aos descrever as características das escolas e do transporte escolar em seus aspectos positivos e negativos.

Vale salientar que, a realização dos deslocamentos até as instituições de ensino foram realizadas no mesmo transporte escolar que conduzem os professores e equipe diretiva, da sede do município até as escolas (alguns alunos também fazem uso desse mesmo transporte), veículos esses mantidos pelo poder público municipal e que foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Durante o percurso até as instituições de ensino, que variava entre duas horas e quarenta minutos, e uma hora e cinquenta minutos, constituíram-se espaços dialógicos com esses profissionais de educação, cujas falas auxiliaram no esclarecimento de indagações e proporcionaram o surgimento de novas informações sobre o processo de nucleação, ou seja, serviu como amparo à pesquisa desenvolvida.

A **terceira etapa** da pesquisa adquiriu um caráter reflexivo e sistematizador, consistindo em uma atividade que após a absorção dos dados, imagens, informações, conhecimentos, teorias levantadas e de todo o caráter do trabalho de campo, resultou no processo sintetizante de análise de todo o material coletado. Esses procedimentos ocorreram em sintonia com a aplicação do primeiro e segundo momento, pois a partir de qualquer contato com o objeto de pesquisa, já careceu de avaliação e posterior reflexão. Isso promoveu uma análise atuante, que contribuiu para evitar equívocos, possibilitou a correção de problemas e agiu de forma preventiva, pois ao averiguar a necessidade de novas informações, e por ainda se encontrar no desenvolvimento do trabalho de campo, conseguiu-se absorver novos conhecimentos necessários para responder os questionamentos.

Por fim, a **quarta etapa**, foi delineada pelo diagnóstico dos resultados obtidos com descrição das informações. Ou seja, ao término dos estudos e análise, desenvolveu-se a escrita do trabalho final na forma de dissertação. Para isso, todas as etapas anteriores foram realizadas com êxito em sua aplicabilidade e as expectativas delimitadas no planejamento do projeto, atendidas.

Na redação do texto final, buscou-se desenvolver um plano de escrita, com interligações entre os capítulos. Como finalização, tornou-se necessário avançar substancialmente no desenvolvimento dos resultados obtidos e de sua respectiva análise, ao descrever os conhecimentos absorvidos em comparação aos objetivos traçados e aqueles que foram integrados a pesquisa durante a execução.

Nesse sentido, o Capítulo 4 “RESULTADOS E ANÁLISE”, trata sobre o registro de todos os esforços em alcançar os objetivos propostos e de buscar conhecimento/informações sobre o processo de nucleação desenvolvido no município de São Gabriel/RS. Nesse sentido, foi necessário um levantamento minucioso da história dessa política municipal nas cinco Escolas Polos, como também das características gerais de suas estruturas físicas e pedagógicas. Entretanto, constatou-se que o uso do transporte escolar tornou-se ferramenta indispensável para a manutenção das escolas centrais criadas no espaço rural.

Esse recurso, apesar de seu uso ter sido apoiado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação, percebe-se que no ano de 2015 é administrado pelo poder público municipal, em parceria com o setor estadual, apresentando-o problemas em sua funcionalidade. Nesse contexto, o tempo de deslocamento dos alunos de suas residências até a escola constitui um dos pontos negativos desse processo, devido às longas jornadas diárias.

Assim, no final da caracterização de cada uma das Escolas Polos, realizou-se uma análise a respeito desse deslocamento identificando o tempo total percorrido da residência até a parada (acesso ao transporte) e da parada até a escola, na qual se identificou como CASA – PARADA – ESCOLA, e o deslocamento completo da residência até a escola de CASA – ESCOLA (consequentemente, o deslocamento da casa até a escola e seu respectivo retorno, foi considerado como CASA – ESCOLA – CASA). Esse diagnóstico baseou-se em observar o acesso dos educandos a uma Escola do Campo pelo viés do uso do transporte escolar, em

conformidade com as políticas públicas desenvolvidas para o setor, registrando a duração do percurso realizado pelos estudantes das instituições de ensino.

Como espaço-tempo de análise, direcionou-se o estudo a todos os alunos devidamente matriculados no ano de 2015, na última turma do Ensino Fundamental ofertada pelas Escolas Polos de São Gabriel/RS, pois consiste a turma que perpassou maior período de tempo utilizando o transporte e, dessa maneira, poderia contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao determinar a escala de análise, considerou-se que os estudantes podem subsidiar o trabalho, no sentido que são sujeitos que passaram por todas as turmas dessa etapa educacional e possibilitam, desta forma, a compreensão de uma realidade fidedigna do local. Dentro desse contexto, objetivou através desse diagnóstico registrar a duração do percurso CASA – PARADA – ESCOLA (totalizando CASA – ESCOLA e seu retorno de ESCOLA – CASA, considerada como CASA – ESCOLA - CASA), com análise dos discursos registrados sobre a avaliação das instituições que se encontram inseridos.

Dos sujeitos pesquisados, definiram-se as seguintes turmas: 8º Ano da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira (seis alunos) e E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes (nove alunos), E.M.E.F. Jerônimo Machado (nove alunos), e da E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira (quatro alunos), e 9º da E.M.E.F. Ernesto José Annoni (nove alunos), totalizando 37 alunos entrevistados/pesquisados. O levantamento realizado segue nas tabelas disponibilizadas abaixo.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DISCUSSÃO TEÓRICA/PRÁTICA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

1.1 A geografia e suas tendências: a educação do campo como objeto de análise geográfica

As discussões voltadas à Educação do Campo ocorreram a partir de reivindicações de movimentos sociais camponeses, que buscavam lutar contra as características de exclusão social e educacional, e devido ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem nas escolas do campo ser relegado ao plano secundário pelas esferas governamentais. Isso possibilitou a criação de novas oportunidades de reflexões metodológicas, bem como espaço de pesquisa, para rediscutir as bases pedagógicas existentes e, contribuir no fazer educação dessas instituições de ensino. (CALDART, 2012, p.257).

Além disso, permitiu repensar o alicerce do campo brasileiro em seus aspectos gerais, desde questões educacionais, como também cultural, produtivo e social, ou seja, todos os elementos essenciais para os sujeitos na constituição enquanto seres humanos. Nessa discussão, a Geografia possui um papel relevante, pois subsidiou a compreensão das mudanças sócio-históricas ocorridas aos povos do campo.

Essas questões sobre o contexto educacional do campo estavam sendo debatidas pelos movimentos socioterritoriais camponeses, que continuamente travavam lutas constantes pelo acesso a terra, garantido na legislação brasileira, assim como diversos outros direitos futuros no apoio ao assentamento desses indivíduos. A busca de um novo fazer pedagógico pode ser percebida no contexto das bases educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que na sua organização, manteve uma escola própria para seus participantes, ao atender todos os educandos em idade escolar dos acampamentos e assentamentos rurais do estado do Rio Grande do Sul. (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012, p.500-512).

Essas instituições de ensino conseguiram aprovação no governo gaúcho no ano de 1996, sendo chamadas de Escolas Itinerantes. Dentre suas determinações,

desempenhava um trabalho direcionado para os olhares do movimento, ao possibilitar uma formação humana, despertando a criticidade e a politicidade, agregado a outros conteúdos pertinentes à construção do conhecimento, de forma contextualizada e dinâmica, a partir de metodologias flexíveis e eficientes para a realidade apresentada. Porém, teve seu fechamento no ano de 2009. (BABNIUK e CAMINI, 2012, p.331-337).

Nesse panorama apresentado, pode-se salientar que a Educação do Campo possui um aspecto diretamente ligado às disputas territoriais do campesinato com o capital (questão agrária brasileira), pois dentro do contexto apresentado de difusão no campo brasileiro do agronegócio, favoreceu a territorialização dessa nova produção agrícola, em detrimento e desterritorialização do campesinato, o que influenciou a organização dos sujeitos localizados do meio rural. (CALDART, 2012, p.258-261).

Esses elementos apresentados anteriormente retratam a relevância da discussão da Educação do Campo, na valorização e manutenção das culturas e da diversidade dos povos do campo. Além disso, dentre os aspectos abordados, percebe-se a aproximação dessa nova temática com as bases da Educação Popular e humanizadora, teoria essa que contribuiu para sua constituição enquanto espaço de pesquisa e deu consistência em sua elaboração. Essa educação possui sua origem interligada a movimentos de luta, contra a hegemonia do capital e favorecimento de uma sociedade mais humana e igualitária. (PALUDO, 2012, p.280-284).

Nessa discussão, conseguiu-se visualizar que a gênese da Educação do Campo encontra-se disposta a partir de movimentos sociais de disputas territoriais do meio rural brasileiro. Ou seja, essa criação surgiu a partir de uma necessidade de contribuir para as lutas e reivindicações que estavam ocorrendo em favorecimento dos povos do campo. Percebe-se que havia uma discussão anterior ao surgimento da Educação do Campo, composto por diversos debates em torno das questões agrárias e que constitui o objeto de pesquisa e análise da Geografia Agrária durante todo o transcorrer do século XX, bem como nesse início de século XXI, representado na Figura 2.

1.2 O contexto da Geografia Agrária Brasileira

Essa segmentação da ciência geográfica, na qual debate sobre a questão agrária brasileira possibilita contribuir para avançar nos estudos inerentes ao homem-natureza, que desenvolvem no espaço seus resultados, a partir da aproximação entre seus sujeitos sociais, principalmente aos povos do campo. Como consequência, o espaço torna-se lugar onde os elementos construídos se materializam, no qual desenvolve lugares diferentes, promovendo regularidades nas localizações dos homens e refletidas na distribuição na superfície terrestre. Essa relação descrita acompanha o desenvolvimento da Geografia e torna-se o objeto de estudo dessa área do saber. (MENDONÇA, 2010).

A questão agrária sempre constitui elemento de interesse da Geografia. A sistematização da ciência geográfica surgiu em meio a uma sociedade agrária, cuja agricultura era considerada como uma das atividades econômicas tradicionais para o desenvolvimento da sociedade, ou seja, o território estava composto por uma organização espacial com destaque ao meio rural e que servia de base econômica. (FERREIRA, 2002).

Vale salientar que, a Geografia Agrária, apresenta uma historicidade de relevância no desenvolvimento da Geografia, no que tange a conhecer a superfície da terra e verificar as formas de exploração da natureza, considerada como a forma inicial de analisar a agricultura. Porém, ela pode ser definida como uma atividade econômica realizada pela sociedade, visando à produção.

A Geografia Agrária desenvolvida no Brasil teve um avanço significativo através de influências no decorrer de sua trajetória e por mudanças metodológicas e paradigmáticas que determinaram as formas e temas a serem estudados. Podemos salientar a preocupação de alguns geógrafos que dedicaram à sistematização desse campo de conhecimento.

Historicamente, a Geografia Agrária era considerada como uma segmentação da Geografia Econômica, com um enfoque especial à agricultura. A produção de alimentos considerada como hegemônica, fez com que não houvesse necessidade de definição especificamente. Porém, a partir do desenvolvimento industrial e urbano (1950), ocorreu uma reorganização do ordenamento econômico brasileiro,

conduzindo-os para uma nova realidade, na qual a agricultura tornou-se secundária no sistema econômico. (FERREIRA, 2002)

Todos os aspectos relacionados ao contexto rural refletem substancialmente na sociedade. A economia agrária está submetida à ação dos fatores naturais e sua variedade é resultado da dependência das características geográficas. A Geografia Agrária desenvolvida por volta de 1950 constituiu-se como um campo de interesse e relevante para a produção científica.

Porém, décadas posteriores, já em 1970, grandes mudanças puderam ser percebidas e revelaram um objeto de estudo modificado, no qual o processo de modernização que ocorreu na agricultura levou a campo novas formas de produzir, relações de trabalho mais apropriado à lógica do sistema capitalista numa situação em que a indústria passa a ser produtora de insumos para a agricultura e consumidora de bens agrícolas.

Vale salientar que, a partir do final da década de 70 surgem novas abordagens de discussões com uma relativa abertura política no país. Isso possibilitou uma retomada ao vigor dos debates sobre a questão agrária, sempre interligada ao contexto mais geral das crises do sistema econômico capitalista. Nesse momento, a agricultura é retomada como prioridade do governo, ao levantar discussões em torno do contexto social e político dessas transformações, porém, as elites agrárias buscam esconder o ressurgimento da questão agrária, em que questionam as bases desse sistema do agronegócio. Todas essas dinâmicas apresentadas à respeito da historicidade da Geografia Agrária, podem ser visualizada na Figura 2 – Síntese da Geografia Agrária Brasileira. (MENDONÇA, 2010).

Também se pode mencionar no tocante da questão agrícola, cuja compreensão diz respeito aos aspectos ligados à produção, ao demonstrar o que se produz, onde se produz e quanto se produz e, em contraposição, tem-se a questão agrária que esta ligada às transformações nas relações sociais e trabalhistas de produção, ao revelar como se produz e quem produz.

SÍNTESE DA GEOGRAFIA AGRÁRIA BRASILEIRA					
Designação	Período	Paradigma	Características teórico-metodológicas	Características socioeconômicas	Temáticas
Estudos não-geográficos	Séc. XVIII, XIX até 1934	_____	Inexistência de método científico	Hegemonia agrícola	Informações sobre diferentes áreas e culturas
Geografia Agrária Clássica	1934 a meados dos anos 60	Diferenciação de áreas	Introdução do método científico sob influência francesa, descrição, interpretação, síntese, valorização do trabalho de campo	Domínio da agricultura, início da industrialização/urbanização	Caracterização, classificação e distribuição de produtos agrícolas por áreas, colonização, hábitat rural, paisagem rural
Geografia Agrária Quantitativa	Meados dos anos 60 a meados dos anos 70	Classificatório	Enfoque classificatório, utilização de modelos estatísticos e matemáticos	Desenvolvimento urbano-industrial, introdução do Processo de Modernização da Agricultura	Estudos classificatórios, tipologia agrícola, caracterização social, funcional e econômica da agricultura, uso da terra, organização agrária
Geografia Agrária Social	A partir de 1975	Interação e ação sobre o espaço	Enfoque pragmático, análise da agricultura no contexto do desenvolvimento rural	Êxodo rural, constituição do CAI, capitalização e industrialização da agricultura	Transformação do espaço rural, modernização da agricultura, relações de trabalho, desenvolvimento rural, desequilíbrios regionais, pequena produção, produção familiar, agroindústria

Figura 2 – Síntese da Geografia Agrária Brasileira

Fonte: MENDONÇA, T. (2010)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

A força com que a questão agrária brasileira ressurgiu não apenas como liberdade de debates sobre o assunto, mas pelo fato da expansão acelerada das relações capitalista no campo. Com o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, tende a haver um maior uso de adubos, de inseticidas, de máquinas, maior utilização de trabalho assalariado e o cultivo mais intensivo da terra, entre outros, tornando a produção de forma mais intensiva sob o controle do capital, garantindo às exigências de seus objetivos retratados apenas pela elevação na produtividade do trabalho, reflexo do contexto das transformações tecnológicas (modernização) na agricultura. (FERREIRA, 2002).

Na fase correspondente ao final do processo de industrialização pesada no Brasil, datada pelo início dos anos sessenta, percebe-se a instalação de fábricas de máquinas e insumos agrícolas. Nesse contexto, a divisão social do trabalho apresentava-se bastante incipiente. Como característica do desenvolvimento industrial brasileiro, que induziu a mudanças no setor agropecuário, ao contrário dos países centrais, ocorreu sem o substrato da revolução agrícola. (MENDONÇA, 2010).

O Estado também cria incentivos ao consumo, via política de crédito subsidiado e de difusão. Além disso, possibilitou a criação de pacotes tecnológicos (revolução verde), de forma a facilitar a aquisição de terras. Nesse momento, a propriedade fundiária passa por um intenso processo de valorização, constituindo-se num bem com reserva de valor, acentuando a concentração de terras. (MENDONÇA, 2010).

Nesse panorama que os movimentos sociais camponeses surgem para reivindicar e lutar contra essa nova organização do campo brasileiro. Como se percebe, os povos do campo dentro essa fase, são relegados ao plano secundário, distante das prioridades governamentais. Nesse sentido, esses grupos se desenvolveram em torno de um elo comum, e buscaram soluções para essa realidade. Os movimentos realizados e as lutas traçadas sempre foram assistidos pelas pesquisas geográficas, buscando compreender e interpretar essa dinâmica territorial que surge. (CALDART, 2012, P.257-260).

Como consequência a esse desenvolvimento de reivindicações, os grupos avançaram para outros setores importantes para o contexto humano e, dentro disso, surge à discussão do desenvolvimento de uma educação própria para atender a essa realidade, na qual valoriza o contexto rural, a partir de suas peculiaridades, ao buscar atender os anseios dos povos do campo. Dessa forma, visualiza-se que a criação da Educação do Campo surge de movimentos sociais e suas lutas no meio rural brasileiro são direcionadas na busca de vida digna, enfrentando as questões agrárias em destaque, que constituiu objeto de análise da Geografia por um período de grandes transformações sociais. (CALDART, 2012, 258-264).

1.3 Construindo o conceito de educação do campo

A educação encontra-se em momento de transformação e readaptação as novas dinâmicas da sociedade. Em relação à Educação do Campo, que ainda possui traços iniciais de organização de suas diretrizes operacionais, percebe-se que muitos foram os sujeitos que marcaram essa iniciativa. Além disso, no seu processo de evolução, verificam-se esforços tanto em níveis sociais quanto políticos, que contribuíram na fixação deste ideal.

1.3.1 A educação na perspectiva dos Movimentos Sociais

Em meio a perspectiva voltada à historicidade da Educação do Campo, percebe-se a presença de sujeitos fundamentais na sua gênese, representados pelos movimentos sociais. Estes, a partir de suas lutas, reivindicaram por educação aos seus membros, pois consideravam que em conjunto com o sistema educacional, poderiam perpetuar suas ideologias. Nesse sentido, Caldart (2008) afirma que,

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, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.71).

Em continuidade a esse contexto vai se estruturando em 1979 a 1985, no Rio Grande do Sul, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). (MORIGI, 2003, p.55-70). Isso, devido ao fato de que no Brasil, o final da década de 1970 foi marcado pelo enfraquecimento do regime militar vigente deste o ano de 1964, quando os impactos sociais da modernização conservadora tornavam-se cada dia mais evidentes. O Rio Grande do Sul foi um dos estados do Centro-Sul mais afetados pelo avanço técnico na agricultura, tanto que, nesse período, foram intensos os fluxos migratórios de agricultores para áreas de fronteira agrícola, principalmente, para projetos de colonização nas regiões Centro-Oeste e Norte.

Muitos desses agricultores não encontraram nos projetos de colonização condições ideais para sua continuidade social e, por isso, voltaram para o estado denunciando a precariedade de muitos desses programas. No próprio estado existia uma grande massa de agricultores precariamente incluídos no processo produtivo, que juntamente com os atingidos pela construção de barragens hidrelétricas formavam uma grande massa que até então estava “adormecida” durante o regime militar, emergindo com força total no final da década de 1970. Vale resaltar que,

[...] a origem do movimento está associada às ações de resistência e às ocupações de terras por grupos de trabalhadores rurais de algum modo

excluídos pelas transformações rurais de algum modo excluídos pelas transformações em curso na Região Sul e precariamente reintegrados na produção. Recusando a proletarização (e isto é muito importante para compreender o movimento), no campo ou na cidade, e não podendo mais reproduzir a pequena produção na fronteira agrícola (para eles o Mato Grosso e Rondônia), devido aos recursos técnicos e financeiros requeridos e aos conflitos aí existentes, para os descendentes de colonos que se identificariam hoje como sem-terra restou a iniciativa da luta pela terra. Filhos de colonos, parceiros e arrendatários, agregados e assalariados temporários, expropriados de barragens e mesmo um significativo contingente de lumpen do campo, que vaga pela região, constituem a base inicial do movimento. (GRZYBOWSKI, 1990, p. 23).

Podemos salientar que o período entre 1979 a 1984 aconteceu então um processo de gestação do MST. Chamamos de gestação o movimento iniciado desde sua gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram em 1984, o nascimento do MST, ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 14 a 21 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná. Em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os sem-terras realizaram o Primeiro Congresso, principiando o processo de territorialização do MST pelo Brasil. (FERNANDES, 2000, p. 50).

Outro fator que favoreceu o surgimento do MST foi o apoio recebido por setores progressistas da Igreja Católica por meio da Teologia da Libertação, principalmente, pelas células das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) articulados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pela Igreja Luterana, que organizaram os trabalhadores sem-terra para reivindicarem seus direitos, numa sociedade que se vislumbrava como democrática.

Baseado nas suas preocupações imediatas e com o futuro de seu movimento buscou a criação de um sistema educacional comprometido com os ideais do movimento. Com a precarização da educação no meio rural, o MST, desenvolveu um sistema de ensino próprio, que além dos aspectos pedagógicos das redes de ensino tradicionais, desenvolviam um processo de aprendizagem carregado de significações, na busca da autonomia do sujeito, construção da cidadania e da criticidade entre seus membros. Assim, criam-se as “Escolas Itinerantes”, legalmente aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996. (BABNIUK e CAMINI, 2012, p.331-337).

Essas escolas tinham como finalidade atender os sujeitos dos movimentos sociais (acampamentos e assentamentos), garantindo o acesso à educação, para seus militantes em idade escolar. Este modelo educacional serviu de base inicial para as discussões sobre Educação do Campo, pois havia uma substancial preocupação na constituição de uma fazer pedagógico que atendesse as necessidades concretas dos educandos cujos pais integravam a luta pela terra, na tentativa de resgatar os saberes locais e preparando-os para realizarem a leitura do mundo que os cerca.

Segundo Babniuk e Camini (2012),

As Escolas Itinerantes vêm responder à necessidade concreta de assegurar à escolarização das pessoas que vivem em acampamentos, inicialmente as crianças. Era comum que elas perdessem o ano letivo devido às mudanças constantes, à falta de vagas nas escolas próximas dos acampamentos, e à discriminação sofrida pelo fato de serem sem-terra. (BABNIUK e CAMINI, 2012, p.331).

Nesta Escola, os conteúdos são construídos no decorrer do processo pedagógico, considerando e respeitando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Além disso, busca-se contextualizá-los, com prioridade, aqueles considerados socialmente úteis e com sentido concreto para os educandos. Esta flexibilização no processo de organização curricular não possibilita manter as determinações previstas na LDB, que objetiva 200 dias letivos. No entanto, como afirma MST (2001), essa Escola respeita o tempo de cada aluno na construção do seu conhecimento.

Além disso, em relação ao currículo, o MST (2001) diz que:

Organização curricular prevista a cada etapa possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos conforme o processo de cada aluno. No momento em que a criança construir as referências correspondentes a cada etapa, ela passará para a seguinte (...). (MST, 2001).

Obviamente que a Educação do Campo não foi criada para garantir as ideologias dos movimentos sociais, apenas dando continuidade as suas práticas

pedagógicas, porém foram esses movimentos que questionaram e revogaram o modelo educacional instaurado no meio rural, que seguia diretrizes e privilegiava os modelos urbanos desenvolvidos e industrializados, ao relegar ao campo como algo atrasado.

Neste sentido, Nascimento (2004) afirma que dentro desse processo da luta e permanência na terra,

Os trabalhadores rurais compreenderam que somente a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo debate político acerca da questão agrária e da luta do latifúndio não estavam separados da educação. Lutar pela educação significava este algo novo que faltava na tonalidade reivindicatória dos movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2004).

Dessa forma, as questões discutidas na primeira década do século XXI, retratam um modelo educacional que visa construir escolas inseridas no meio rural, preconizando uma Educação do e no Campo, que atenda todas as demandas dos sujeitos pertencentes a este segmento social, inclusive os movimentos sociais rurais.

Apesar da Educação do Campo não atender exclusivamente os movimentos sociais em suas estruturas educacionais, e sim, todos os integrantes do campo brasileiro, essas organizações utilizam-se de suas diretrizes normatizadas na LDB para continuar na luta de seu povo, principalmente, os que ainda são parte integrante de acampamentos e assentamentos do MST, por exemplo.

Apenas como consideração, as Escolas Itinerantes do MST foram impedidas de funcionar no mês de fevereiro de 2009, após uma determinação do Ministério Público do Rio Grande do Sul, que encerrou o convênio entre o Estado e o Movimento, a respeito da contratação de professores. Com essa iniciativa, oito escolas itinerantes foram fechadas, nas quais seus educandos foram direcionados para as Escolas Públicas municipais e estaduais, sendo que essas instituições encontram-se despreparadas para atender essa parcela da população, dinâmica e carregada de significações. (MST, 2010).

1.3.2 Políticas Públicas e Educação do Campo

A educação do Campo, como mencionado anteriormente, expressa um posicionamento político e ideológico da classe trabalhadora do campo, ao contrariar o modelo instaurado para o meio rural, proveniente do agronegócio e da exploração dos trabalhadores. Dessa forma, pode-se considerar esta Educação como dialógica, crítica e emancipatória, marcada pela prática social em que os sujeitos centrais são coletivos.

Nessa relação, percebe-se que o seu início foi marcado por lutas diante de um sistema econômico vigente, que priorizava a acumulação do capital em deterioração do social. Os Movimentos Sociais, por outro lado, defendem que o campo perpassa o significado de concentração espacial geográfica, correspondendo a um cenário de lutas e embates políticos, sendo um espaço culturalmente construído, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. (MORIGI, 2003, p.13-38).

Arroyo e Fernandes (1999), na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda, relutantemente, pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais.

Fernandes (2006) explicita a origem desse conceito, afirmando que:

A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos sociais camponeses na construção e uma política educacional para os assentamentos de reforma. [...]. A Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006).

A superação dessa Educação Rural foi constituída por uma série de embates e discussões nos próprios movimentos sociais, entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. Essas ações buscam pressionar os líderes políticos na criação e organização de políticas públicas que atendam a demanda popular do

campo. Porém, apesar de diversas iniciativas surgirem nestas últimas duas décadas, a Educação do Campo é historicamente considerada como uma política compensatória.

Apesar dos esforços em construir uma Educação do Campo a partir da organização dos Movimentos Sociais, figurado pelo MST, diversas são as dificuldades em confrontar com políticas concretas que valorizavam o rural em decadência do urbano. Todavia, no ano de 1984, como já mencionado, realiza-se o 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em Cascavel no Paraná e, em 1985 o MST promove o 1º Congresso Nacional de Trabalhadores Sem Terra, no município de Curitiba, também no Paraná.

Percebe-se que as iniciativas, em ordem social, promoveram discussões relevantes na construção de uma sociedade preocupada com suas necessidades. Essas reflexões, sempre ligadas à imagem de movimentos sociais, modificaram a estrutura da Educação Brasileira, construindo e expandindo o espaço da Educação do Campo. Entre as políticas públicas que surgiram para fortalecer as discussões que estavam se realizando entre os movimentos sociais, iniciou-se com a aprovação da Constituição de 1988 e o processo de redemocratização do país, assim surge um grande debate em torno dos direitos sociais da população do campo.

A partir dessa mobilização social, essa Constituição consolida o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover uma educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação das singularidades culturais e regionais, ao possibilitar à construção de uma educação voltada aos povos do campo. Em relação a essas concepções, são elaboradas e implantadas reformas educacionais que desencadearam a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei nº 9394/96), que determina no Artigo 1º,

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96, no Artigo 28, estabelece as seguintes normas:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nesta acepção, entende-se que esta nova Lei reconhece a diversidade encontrada entre os povos do campo, a partir da construção de instrumentos legais que orientam as iniciativas que atendam a realidade que emerge e vão adequar às singularidades dos espaços. Ela reconhece os aspectos socioculturais e, o direito e à diversidade.

No ano de 1998, institui-se o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), junto ao antigo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), atualmente Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), no qual representa uma política fundamental para continuidade e desenvolvimento de uma Educação de qualidade. Concebida por uma parceria estratégica entre o Governo Federal, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais do Campo, objetiva, a partir da abertura de créditos, a realização de programas que atendam a elevação da escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma Agrária, bem como Formação Inicial e Continuada de Educadores e Educadoras para Escolas localizadas em assentamentos.

Também, no ano de 1998, cria-se a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que possuía como finalidade a promoção e gestão das ações conjuntas que atendessem a escolarização dos povos do campo em nível nacional. A educação do campo tem nos anos 90 seu principal período de luta para a constituição de uma educação aos sujeitos localizados no meio rural. O movimento de Articulação por uma Educação do Campo, desenvolvido pelos movimentos sociais, principalmente o MST, juntamente com entidades nacionais e internacionais, tencionaram as discussões sobre os aspectos educativos no Brasil, no sentido de focar a questão da educação rural. (ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; 2005).

Tamanha repercussão e envolvimento de entes sociais nos diálogos sobre educação do campo, que perpassou as esferas da Escola e integrou no discurso aspectos como discriminação, acesso à moradia e a terra, questões essas, presente na sociedade atual. (CAVALCANTE, 2010). Assim, Cavalcante (2010) afirma que o movimento “nasce de forma ampliada, revendo a concepção de sociedade e desenvolvimento, que põe no patamar das reflexões político - pedagógicas a construção e história do país”, principalmente, relacionado ao rural.

Dentre outras conquistas, conseguiu instituir através do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e a organização do Grupo Permanente de Trabalho no SECAD (2004). As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) constituiu como grande marco na história da Educação Brasileira, na criação de ferramentas de cunho governamental, que possibilita orientar as práticas pedagógicas das Escolas do Campo, e a considera como,

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiro, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2002).

Em 2004, como principal iniciativa em ordem federal, foi criado no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual dentro dos temas diversificados que integram esta secretaria, existe uma coordenação de Educação do Campo, que oportunizou a criação de um Grupo Permanente de Trabalho – GPT (responsável pelas demandas dos povos do campo) que envolve discussões sobre essa educação e o surgimento do documento intitulado “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”.

No ano de 2008, observa-se o desenvolvimento e aprovação das “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, que se somam às discussões realizadas nas Diretrizes Operacionais. No ano 2010, a Educação do Campo torna-

se Modalidade de Ensino pelo Ministério da Educação, na Resolução que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”. No mesmo ano é normatizado o Decreto que dispõe sobre a “Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, que basicamente foi formulado para garantir acesso à Educação Básica e Superior pelos povos do campo.

Dentro desse contexto, após duas décadas de discussões e de criação de Políticas Públicas voltadas à Educação do Campo, verifica-se um avanço crescente em iniciativas de ordem governamental, que buscam ações para atender os povos do campo e que respeite suas singularidades. Essas conquistas são reflexos de movimentos sociais rurais, que a partir de suas ideologias, questionaram a Educação desenvolvida no meio rural e promoveram transformações no fazer educação, construindo o Campo como espaço de diálogo, de valorização do ser humano e resgate dos saberes locais.

1.3.2.1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo

Essa proposta surge no sentido de operacionalizar a Educação do Campo. Consiste em um conjunto de princípios e procedimentos de modo a adequar o projeto institucional das Escolas do Campo a educação formadora. Ela vem a favorecer o direito à diferença e à política de igualdade tratando a educação como possibilidade de inclusão social.

As diretrizes vêm reforçar os artigos contemplados na LDB de 1996, de valorização dos aspectos sociais e locais. Sua aprovação, segundo Fernandes (2002), representa um importante e necessário avanço no contexto rural brasileiro, pois considera a escola como espaço essencial para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Fernandes (2002, p.98) menciona que Educação do Campo compreende,

(...) um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir

de um lugar onde vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 98).

Essas diretrizes estão disposta na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho da Educação Básica N°1, de 3 abril de 2002, que *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que, segundo o Presidente da Câmara da Educação Básica, Francisco Aparecido Cordão, a aprovação dessa Resolução, reconhece

“o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2002).

Nesse retrato, esse texto possibilita a reorganização das Escolas do Campo, com o intuito de adaptar os trâmites pedagógicos locais, com os materiais disponíveis sobre os níveis e etapas da educação Brasileira. Assim, o Artigo 2° define que,

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Em continuidade, percebe-se que no Artigo 5° a resolução promoverá o desenvolvimento da Educação do Campo em sua plenitude, ao valorizar todos os segmentos dos sujeitos do campo. Este artigo manifesta que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade

do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002).

A respeito dos segmentos anteriores, visualiza-se que a legislação torna-se amplamente claro no sentido de definir metas e objetivos, que permearam as organizações pedagógicas e estruturais. Entretanto, na relação com o contexto real, as Escolas podem estar distante desses textos, tanto no sentido de realizar práticas diferenciadas, como não possuir conhecimento de sua existência, ou seja, às políticas públicas talvez estejam vinculadas demasiadamente a legislação brasileira e sua eficácia restringe-se ao direito legítimo.

Estabelecidas às diretrizes com seu respectivo texto, fica a cargo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios o cumprimento desta resolução. Como principal produto da construção teórica da Educação do Campo, essa política pública surge como subsídio inicial na discussão de um fazer pedagógico diferenciado, possibilitando o desenvolvimento de premissas futuras em sua composição.

1.3.2.2 Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

Sua aprovação constituiu como subsídio para desenvolvimento de projetos e programas no contexto da educação em escolas do campo. Esse texto manifesta uma abordagem sobre o acesso e permanência dos alunos na Escola; responsabilidade de sua manutenção; níveis e modalidades de ensino; o processo de nucleação e transporte escolar, relacionados à Educação do Campo.

Com a sua aprovação, tornou-se ratificada alguns aspectos das Diretrizes Operacionais Resolução CNE/CEB 1, de 3 abril de 2002, e permitiu a ampliação das discussões sobre o fechamento das escolas multisseriadas e o desenvolvimento do processo de nucleação, na figura de Escolas Polos. Em contrapartida, manifesta a responsabilidade dos entes da Federação sobre a disposição de transporte escolar para todos os alunos em idade escolar, bem como havendo possibilidade de expansão para a Educação de Jovens e Adultos.

Essa, constitui a Resolução N°2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as “*diretrizes complementares e princípio para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*”, e no seu Artigo 1°, define que,

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, verifica-se a relevância da construção dessa política, no sentido de garantir o acesso das populações do campo a todas as etapas da Educação Básica, integrando os Cursos Técnicos. Apesar de responsabilidade de todos os Entes Federados no sentido de trabalhar para articular e propor ações de desenvolvimento, em particular, essa resolução determina maior responsabilidade ao poder municipal, por considerar, segundo Brasil (2008), “sua condição de estarem mais próximas dos locais em que residem as populações rurais”. Assim, percebe-se peculiaridade das legislações sobre Educação do Campo, no sentido de propor alternativas que possibilitem adaptar-se a realidade encontrada entre as áreas rurais brasileiras.

1.3.2.3 Educação do Campo como Modalidade de Ensino

As modalidades de Ensino constituem como determinadas formas de educação, que podem ser trabalhadas e aproveitadas em todos os diferentes Níveis de educação escolar existentes no Brasil, desde Educação Básica (constituída por Educação Infantil, Fundamental e Médio) até ao Ensino Superior. Dentro desse contexto, todas essas modalidades devem ter como objetivo e finalidades principais à efetivação do processo de aprendizagem do educando, resgate de suas bases culturais, e sua formação enquanto sujeito social (emancipação do sujeito), ao buscar suas competências cognitivas e competências social/afetivas.

Nesse contexto, dia 13 de julho de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na figura de Presidente Francisco Aparecido Cordão, aprova a Resolução N°4, que define “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, como:

(...) conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir à democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010).

Essa resolução surge como potencialidade e desenvolvimento de uma Educação do Campo, pois dentro de suas demarcações, define como Modalidade de Ensino. Essa pode ser visualizada na Seção IV, do Capítulo 2, que segmenta as Modalidades da Educação Básica, definida como,

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, verifica-se que essas “peculiaridades” observadas dentro do contexto social do campo, devem estar presentes entre as temáticas propostas pelas instituições de ensino localizadas no meio rural. Além disso, o regimento e organicidade dessas estruturas devem seguir as necessidades de seus sujeitos, agregando-as no processo de ensino-aprendizagem, como integrante no desenvolvimento de sua própria formação.

Ainda nessa Resolução N°4, no Título V, que manifesta sobre a “Organização Curricular: Conceito, Limites e Possibilidade”, o texto afirma a respeito do sentido real da palavra Escola e suas potencialidades no contexto da sociedade, pois em seu Art.11, faz a seguinte observação,

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2010).

Essa referência dos dizeres anteriores mencionados provoca a reflexão das práticas pedagógicas pelos educadores. A Escola é constituída de todos os elementos da sociedade. Desde seus respectivos filhos ou pessoas em idade escolar ou até os seus próprios familiares; como também professores, na maioria das vezes com um curso superior completo; pessoas indiretamente contribuindo para a estrutura pedagógica com o pagamento das tributações de impostos; e também governos de todas as esferas, que realizam os investimentos pontuais; ou seja, todos estão envolvidos em torno das instituições de ensino.

Assim, torna-se a Escola como núcleo do potencial de evolução social e lugar de desenvolvimento humano, onde a sociedade interage em prol do objetivo do ensino-aprendizagem dos seus educandos. Essa relação torna o trabalho dos educadores complexos, uma vez que suas práticas devem agregar toda essa composição de diferentes elementos, em seu fazer educação. Ainda nessa discussão, o Parágrafo Único do Art. 11, afirma que,

Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (BRASIL, 2010).

O significado de Escola perpassa apenas os Níveis e Modalidades de Ensino mencionado nas partes anteriores. Ela agrega também toda a Gestão Democrática e sua Organização Escolar; Processos de Avaliação de Aprendizagem; Acesso e Permanência a uma Educação de Qualidade; Organização Curricular; Projeto

Político-Pedagógico; Regimento Escolar; Formação Inicial e Continuada dos Professores; ou seja, Escola é o conjunto de ações que mantém a organização plena e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, na formação cidadã. Todas essas segmentações, estão dispostas no texto base da Resolução 4, que norteiam às práticas da Educação Básica Brasileira.

Nessa discussão, a Educação do Campo possibilitou a criação de debates que dessem visibilidade para os integrantes dessas escolas pertencentes a esse espaço do campo, no sentido de discutir questões para a emancipação do sujeito, enquanto indivíduo constituído por bases culturais e produtor de espaço, que reafirma em seu território de ação, sua percepção de mundo e suas necessidades. Surge a necessidade de alterar os alicerces de exclusão social e política da escola, transformando-os para uma esfera cultural, na tentativa de possibilitar a construção de práticas sociais mais igualitárias e interculturais, ao dar possibilidade para os movimentos minoritários.

A compreensão desse modelo educacional, objetiva transformar o sujeito (educando) com o conhecimento, sendo este desvelado na perspectiva de sua própria análise, possibilitando transformá-lo na base de seu avanço. Em relação aos educadores, devemos perpetuar os compromissos pedagógicos firmados no decorrer das formações iniciais, porém, abertos ao novo e ao dinâmico, capazes de atualizarem-se de forma automática, e sempre disposto a prevalecer à formação humana de seus educandos. (TANAKA, 2010).

As Escolas devem aproveitar dos conhecimentos presente no espaço, reorganizá-los e transformar em conteúdos curriculares. A humanização dos educandos perpassa na contextualização de sua existência no cenário educacional, em que sua realidade encontra-se inserida na problematização do processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se pertencente à sociedade humana por meio de uma participação mútua, de debates que viabilizam a construção de autonomia.

Assim, o conceito de Educação Popular possibilita essa transformação da escola que visa à emancipação dos educandos. Santos (2007) compreende que o processo de independência surge por meio de três pilares: política, humana e social, que constroem espaços de disputas de hegemonia e resistência, na qual, segundo Paludo (2012), a Educação Popular adquire uma “concepção de educação” e que “o

trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade.” Dentro do contexto social, o mesmo autor menciona o seguinte: “ela se constituiu, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação”.

Nesse sentido, Paludo (2012) afirma que,

(...) a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. (PALUDO, 2012).

Nesse discurso, percebe-se que a Educação do Campo pode ser compreendida como prática educativa diferenciada, comprometida com as condições dos sujeitos do campo, mas que avança aos indivíduos marcados pela opressão e exploração produzidas pelo capital. Vale destacar, o vínculo restrito entre a Educação do Campo com a Educação Popular, pois elas vêm se materializando no contexto da educação formal, através do discurso de questionamento do capital, e registram-se avanços no sentido didático-pedagógico e político da concepção educacional. (VERDÉRIO, 2012).

Compreendendo essa educação como um processo de superação do sistema do capital, Molina e Sá (2012, p. 325) mencionam que: “se coloca o desafio de conceber e desenvolver como uma formação contra-hegemônica”, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora. Assim, esses autores, reafirmam a importância desses sujeitos, ao sinalizar que estes “venham a exercer o controle do processo de reprodução social no interesse das necessidades sociais básicas”.

Nessa relação, ainda segundo Molina e Sá (2012, p. 327),

(...) a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação

escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA, SÁ, 2012, p.327).

Partindo dessa análise, os sujeitos do campo devem assumir o domínio sobre as delimitações acerca da educação, quando considerado o acesso a seus direitos e a escola deve ser palco das relações de sua comunidade, como elo integrador dos sujeitos com a terra e a educação.

Os povos do campo no território nacional, sempre corresponderem a grupos independentes em suas ações que conduziam suas práticas cotidianas a partir de seus hábitos e costumes, ou seja, construíam suas próprias bases culturais e difundiam no espaço através de suas relações com o seu grupo social, ou na aproximação de outros. Porém, a partir de inúmeras determinações e políticas públicas, o campo sofreu profundas transformações, e tornou-se secundário na agenda política nacional, sendo apenas objeto de ações de nível econômico, que privilegiava o mercado externo brasileiro, em detrimento das culturas dos povos que se localizavam no meio rural. (MORIGI, 2003, p.13-38).

No contexto das escolas do campo, em relação à formação de uma determinada instituição, percebe-se a confluência de sujeitos diversos, carregados de significações e historicidade em sua constituição enquanto indivíduo. Em um primeiro momento, interpreta-se essa união de diversidade como reflexo apenas da aceitação das diferenças em um mesmo lugar. Nesse sentido, Canclini (2009) menciona o termo multicultural, para explicar esse fenômeno de aceitação das inúmeras culturas, como sendo “justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”, admitindo “a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas”, que devido à permanência de grupos isolados nesse aspecto, e que pode segregar e provocar o comunitarismo.

Comunitarismo, de acordo com Touraine (2007), consiste em assistir “um movimento cultural” e que “criam, de maneira voluntarista, uma comunidade eliminando aqueles que pertencem a uma outra cultura ou a uma outra sociedade, ou então não aceitam o poder da elite dirigente”. Isso pode provocar o isolamento cultural. Porém, percebe-se a necessidade de ruptura da unidade comunitária de forma a possibilitar condições modernas e sociedades nacionais e grupos sociais.

Porém, em contrapartida a essa questão, a escola do campo dentro da concepção da Educação do Campo, busca além de uma mera aceitação da diversidade existente entre seus sujeitos, como também uma aproximação que viabilize a absorção de aspectos culturais presentes nos grupos. Para Canclini (2009), a expressão interculturalidade representa essa diversidade em adaptação, pois “remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas”.

Para que haja trocas e conexões, os sujeitos pertencentes a esse espaço devem socializar-se entre si, promovendo uma comunicação intercultural, essa compreendida segundo Canclini (2009) “como relações interpessoais entre membros de uma mesma sociedade ou de culturas diferentes, e, depois, abrangendo também as comunicações entre sociedades distintas”. Ou seja, obrigatoriamente, a comunicação deve ocorrer entre indivíduos, pois é por meio do diálogo entre dois sujeitos que se pode gerar transformações na forma de agir/pensar e, por fim, esses aspectos refletirão em seus hábitos e costumes.

Ora, interculturalidade e pluralidade (e diversidade) social estão relacionados se pensarmos que, no mundo atual, a necessidade de contato entre diferentes culturas se intensifica à medida que nos deparamos com conflitos e interações sociais cada vez mais complexas. Entretanto, já não se trata, simplesmente, de reconhecer as diferenças culturais, mas identificar as formas de como atender suas demandas. Além disso, é preciso compreender e determinar até onde esse reconhecimento é justo, legítimo e possível dentro de nosso estado constitucional de direito e considerando nossas condições socioeconômicas.

Apenas como consideração e forma de definição dos conceitos centrais nessa análise, salienta-se o termo cultural sinalizado por Canclini apud Appadurai (2009), como um conjunto de aproximações e relações de sentido e percepções compostos por diferenças, contrastes e comparações. Além disso, Canclini apud Jameson (2009) ainda afirma que constitui como um “veículo ou meio pelo qual a relação entre os grupos é levada a cabo, ou seja, elementos que possibilitam a troca de informações e aproximação com o novo”.

Dessa forma, percebe-se que a questão cultural encontra-se como objeto integrante na análise, pois está presente entre os membros da comunidade escolar das Escolas do Campo. Nesse sentido, esses sujeitos detentores de direitos sociais e políticos, também apresentam direitos culturais, representados por uma coletividade. No caso das minorias existentes nos estados nacionais, percebe-se que lutam por atributos de independência, defendendo seus direitos culturais, particularmente hábitos e costumes. (TOURAINÉ, 2007).

Direitos culturais, segundo a definição de Touraine (2007), que conduz as democracias em debater e refletirem sobre sua própria existência e possam transformar/reconhecer os seus direitos, possibilitando essa conquista a ser expandida para os demais sujeitos sociais. Essa questão encontra-se diretamente ligada aos direitos políticos e, dessa forma, a cidadania. Porém, os direitos culturais não visam apenas a proteção da diversidade sociais, mas que cada indivíduo, ou sua coletividade, possa construir e transformar sua própria vida.

Surge também a necessidade debater sobre a definição de sujeitos, esse que encontra-se carregado de significações, mas que limita-se em seu espaço de atuação. Sujeitos esse, que segundo Touraine (1997) não pode ser considerado ou confundido apenas como indivíduo e que não encontra-se apenas como elemento dinâmico de constante transformação de seu estado de consciência ou de suas determinações sociais. Esse autor salienta o sujeito como exemplo de trabalho, “sempre ameaçado, nunca acabado”, podendo ser considerado como ideia que pode criar espaços de liberdades públicas, e não apenas um campo de ação política. Sujeito no sentido de proteger nossas bases existenciais e comunicação intercultural.

Então, o atendimento realizado pela Escola do Campo, absorve sujeitos, esses que possui em sua formação enquanto pessoa, com uma bagagem cultural e social que reflete em seus aspectos peculiares e pode ser percebido em suas ações. Mas a diversidade perpassa uma simples aproximação entre os diferentes. Para a educação do campo, há uma interação, trocas, ganhos e perdas de características na constituição desse sujeito inacabado, que garante a formação desses indivíduos a partir de suas dúvidas e certezas, compostos por sua base social em consonância com outros aspectos, promovendo a interculturalidade.

2 PROCESSO DE NUCLEAÇÃO: REALIDADES DO CONTEXTO EDUCACIONAL RURAL BRASILEIRO

2.1 Aspectos históricos e realidade brasileira da nucleação das Escolas do Campo

A discussão e preocupação a respeito da Educação do Campo ainda é recente no contexto brasileiro, apesar de suas origens constituírem-se no meio agrário. No decorrer do desenvolvimento da organização educacional para Escolas Rurais, constituiu-se a partir definições e bases estruturais urbanas, relegando o campo como secundário nesse processo de ensino-aprendizagem, pois suas peculiaridades estavam distantes dos conteúdos escolares dessas escolas. (CALDART, 2000).

O modelo econômico instaurado no Brasil contribuiu para a continuidade desse processo, pois privilegiaram em sua história os detentores do capital e em segundo plano, os menos favorecidos, dando prosseguimento à cultura de desigualdade social. Nesse sentido, contextualizando que o rural brasileiro era à base da economia brasileira, constituiu como o local de direcionamento de altos investimentos financeiros, dando maior atenção aos latifundiários, grandes proprietários e da produção de matéria-prima para o mercado externo, extinguindo desse processo, os sujeitos pertencentes ao campo que não são parte integrante dessa estrutura econômica vigente, no caso, a estrutura educacional. (BRASIL, 2007).

Dessa forma, as Escolas localizadas no meio rural encontravam-se afastadas das políticas governamentais, e quando incorporados a essas políticas, os sujeitos do campo não eram constatados para avaliar sua aplicação e suas potencialidades, sendo apenas objetos nesse processo, e pior, suas escolas consistem em extensão das escolas urbanas.

Vale considerar, que no ano de 2004, o IBGE divulgou que o Brasil ainda possuía cerca de 16% da população total, residindo no campo, demonstrando a relevância que esse contexto ainda representa. Essa parcela populacional representa ainda o produtor do contingente de alimentos para suprir a demanda do mercado e, em sua maioria, donos de pequenas propriedades ou trabalhadores

rurais, com baixo capital de investimento. (BRASIL, 2007). Ainda no ano de 2010, percebe-se que o contingente rural ainda consiste em uma parcela significativa, atingindo um índice de em torno de 15,67 % da população total.

No decorrer do século XX, a questão educacional a sociedade brasileira, bem como aos povos do campo, sofreram profundas mudanças, principalmente quanto a responsabilidade de sua oferta. Isso pode ser percebido pelas ações desenvolvidas pelos poderes federais, chamadas de municipalização do ensino, representado pela transferência da gestão educacional (Educação Infantil e Fundamental), da união aos estados e, principalmente, aos municípios, que em consequência, proporcionou o processo chamado de nucleação das escolas localizadas no meio rural, ou seja, o fechamento de escola multisseriadas e a nucleação dos educandos para escolas únicas seriadas, chamadas de Escolas Polos.

As primeiras municipalizações que se desenvolveram em escolas ocorreram sobre o comando de Anísio Teixeira e encontrava-se associada à criação da Constituição da República do Ano de 1946, nos aspectos políticos e sociais. Basicamente, constituiu como a consolidação de aliança entre os poderes estaduais e municipais, para atendimento prioritário a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como forma de assegurar a universalização dessas etapas de ensino, a todos nessa idade escolar. Essa descentralização e municipalização permitiram, aos poderes municipais, a tomadas de decisões e definições de encargos, que teoricamente, contribuía na melhoria da qualidade do atendimento ao Ensino Público. (BOTH, 1997).

A municipalização não é um fato isolado no contexto político- administrativo das políticas públicas nacionais. Há muitos casos de transferência de escolas das redes federal e estaduais para a responsabilidade de governos municipais, sem, contudo, resolver a questão da universalização da escola básica. Ou seja, uma política educacional que não tem possibilitado o questionamento central sobre o direito de todo o Poder Público (União, estados, municípios) e a sociedade em geral por uma educação pública, gratuita, universal e de boa qualidade. (ROMÃO, 1992).

Ao mesmo tempo, a municipalização da Educação Pública, enquanto uma prática de descentralização político-administrativa faz parte do processo de democratização formal do estado brasileiro, que culminou a ser consagrada na

Constituição Federal de 1988. De forma inicial, essas propostas poderiam contribuir significativamente na melhoria da qualidade educacional, já que a oferta do ensino estaria mais próxima dos responsáveis por sua gestão.

Vale salientar, que o processo de transferência de responsabilidade não é acompanhado de iniciativas de questões materiais e financeiras. Torna-se uma ação de base política. Em consonância a isto, a ideologia neoliberal, disposta no discurso dos setores conservadores e tradicionais do país, estava afirmando a necessidade da desregulamentação financeira e na redução das responsabilidades do Estado (descentralização do Poder), sendo que apoia as intervenções estatais restritas apenas para promover reformas específicas.

De outro lado, enquanto a forma de gestão pública, ações de municipalização poderiam servir como possibilidade de democratização do poder público e consolidar, dentro de esforços, um canal de participação com a sociedade civil, como afirma Coraggio (1994), “devolução do poder à sociedade, descentralização do Estado, autogestão, autogoverno local, participação, controle direto da sociedade civil sobre as condições de vida e criatividade popular”.

Esse plano de municipalização das Escolas, que consiste em política de reformas estruturais imposta pelo governo brasileiro, possibilitou o desenvolvimento do processo de nucleação das escolas rurais (Escolas Polos/Nucleadas). Os primeiros passos dessa ação estão datados nas décadas de 70 e 80, que basicamente, no contexto de sua aplicação, consistia em agrupar em uma única escola, várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos, dos Distritos Municipais e comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número de alunos possíveis, porém, segundo Brasil (2007), esse processo deveria ser realizado “para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios”.

Nesse sentido, no decorrer da década de 70 e 80, aumentaram-se às parcerias entre municípios e estados, principalmente vinculados ao transporte e a merenda escolar. A Constituição de 1988 surge como forma de definir a questão da municipalização, quando afirma em seu Art. 211º, parágrafo 2º, que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola”. (BOTH, 1997). Essa

descentralização do poder possibilitou o aumento de tomadas de decisões pelos poderes municipais, e é nesse contexto que a nucleação das Escolas do Campo surge, como reflexo da busca de uma construção da autonomia e da gestão dos governos locais.

No entanto, um dos grandes desafios dos governos era a superação dos déficits educacionais, principalmente o analfabetismo, que de acordo com Shiroma (2000) a taxa no Brasil no período entre 1980/1996 chegava a 25,4%. Estes dados quando reportados as populações do campo eram mais alarmantes ainda, no ano de 2000 a taxa nacional de analfabetismo entre as populações de 15 anos ou mais por domicílio, ainda representava 29,8%, entre as regiões. O Norte e o Nordeste despontavam com as maiores taxas 29,9% e 42,7%, respectivamente. (HENRIQUES et all , 2007, p. 19). Estes resultados eram decorrentes de uma série de adversidade que marcaram a história da educação ofertada às populações rurais no Brasil, como, o atendimento educacional tardio.

Vale salientar, que o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas posteriormente em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como resultado da acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando atualmente encontra-se amparo na legislação educacional brasileira, porém foram impostas a partir de exemplos detectados em modelos de reformas estruturais que estavam sendo propostas por agências de desenvolvimento internacionais (FMI, BIRD, UNESCO, CEP AL).

Esse retrato concentrava o poder nas mãos de governos centrais dos países em desenvolvimento, que no Brasil, ocorreu principalmente no transcorrer do

Regime Militar no Brasil (década de 70), momento na qual houve uma abertura do país para modelos internacionais de desenvolvimento e ao capital estrangeiro. Nesses modelos instaurados, percebe-se a presença dos Estados Unidos, que a partir 1961, com a criação da agência United States Agency for International Development (USAID), objetivava contribuir na modernização de nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas, influenciou os dizeres e avanços das políticas educacionais criadas no decorrer das décadas de 60 e 70.

O processo de implantação das escolas de nucleação, começado no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste (implantado inicialmente no Paraná, Minas Gerais e em São Paulo), quando se seguiu predominantemente o modelo norte-americano (modelo importado), a providência consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada. Como ponto de partida, prevalecia a racionalização de custos por parte do poder público.

O marco legal se deu de forma tardia em detrimento de estudos apontarem que o processo de nucleação se realizou desde o ano de 1975 quando o estado do Paraná iniciou os trabalhos. (RAMOS, 1991). Embora na época o termo utilizado fosse de “Escolas Consolidadas”, na prática tratava-se da realização da nucleação das escolas rurais do estado. Os estudos de Vasconcelos (1993) apontam que no Estado de São Paulo esta política teve início no ano de 1989 através do programa de Reformulação do Ensino Rural, que na prática trava-se de realizar o agrupamento das escolas rurais. Pode perceber que o estado do Goiás também desenvolveu esse processo a partir do ano de 1988, no município de Catalão.

Tal prática tornou-se a mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo, com a exceção das regiões Norte e Nordeste onde as escolas multisseriadas e de pequeno porte, continuaram sendo em número muito expressivo. Agravando o modelo e suas variações, o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas dos municípios em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.

De acordo com o INEP/MEC (BRASIL, 2006, p. 116) a nucleação é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais.” Seguindo esta lógica Carmo (2010, p. 161) destaca que “a nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta”. Vale salientar que, essas escolas foram chamadas de Escolas Nucleadas, ou Escolas Polo, ou ainda Escolas Consolidadas. De forma geral, denominações criadas para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade.

Sobre a racionalidade dos recursos financeiros, segue a lógica dos compromissos que o Brasil assumiu com os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, em que a implementação das políticas educacionais assumem o caráter da racionalidade econômica em que deve prevalecer a relação custo-benefício. Para Figueiredo (2009, p. 1132), na perspectiva do Banco Mundial a qualidade educação está relacionada “[...] a racionalidade econômica (relação custo-benefício) e a produtividade (interna e externa)”, e que “na educação, a necessidade de promover reformas institucionais e administrativas, visando melhorar a qualidade do ensino, estaria circunscrita ao parâmetro da racionalidade econômica”.

A racionalização se efetivava por meio de reduções do quadro de pessoal, reorganização das despesas para os materiais didáticos e o treinamento dos professores, com o que se esperava elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino estadual e municipal. Portanto, conforme evidenciado por Figueiredo (2009) a racionalidade sobre a ótica da qualidade, orienta os estados e municípios para a organização dos fluxos mais eficientes dos sistemas de ensino, ou seja, a nucleação é a tradução dessas orientações.

Percebe-se que política de nucleação que vem sendo materializada pelos gestores municipais são ajustes das políticas educacionais iniciada com a reforma do Estado durante o século XX e tinha como uma de suas principais finalidades incorporar o país a nova ordem econômica mundial e estava assentada em algumas premissas como a modernização, racionalização e privatização. (SHIROMA, 2000; SOARES, 2000; DOURADO, 2001; PERONI, 2003).

Nesta perspectiva segundo Dourado (2001, p. 49) o mercado assume o papel de “[...] portador da racionalização sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas”. Este princípio adotado pelo Estado atribuiu novas responsabilidades aos entes federados no gerenciamento das políticas educacionais, principalmente a partir da municipalização do ensino.

Entretanto, as classes multisseriadas consistiram um grande problema à educação do campo atribuídos aos gestores municipais, pois historicamente encontra-se nesse grupo os piores indicadores educacionais além de funcionarem em condições precárias de infraestrutura. De acordo com Moraes (2010, p. 405) “[...] as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas”. Neste contexto, é que surge a política da nucleação, como uma das principais estratégias das secretarias municipais de eliminarem as classes multisseriadas e justificarem suas ações.

Este processo tem gerado certos antagonismos, se por um lado, os governos veem como a possibilidade da eliminação das classes multisseriadas formadas por turmas unidocentes que atendem em um mesmo espaço várias séries, funcionando em escolas sem estruturas adequadas e com professores sem atendimento, projeto pedagógico e metodologias adequadas, por outro, fere o direito à educação dos sujeitos do campo, uma vez que a nucleação tem significado o fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais, ou seja, o que deveria corresponder dever do Estado em oferecer ensino de nas próprias comunidades locais, acaba desenvolvendo o fechamento de escolas na implantação de políticas de racionalização.

Para Vasconcelos (1993, p. 66) “a nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas”. Este foi e tem sido os discursos utilizados pelos governos para convencerem as populações rurais aceitarem a nucleação das escolas do campo, mas com isso muitas escolas vêm sendo fechadas no Brasil.

Este processo vem sendo materializado através das esferas de governo e se acentuado nas últimas décadas com a necessidade do suporte de outras políticas, como é o caso do transporte escolar. A nucleação tem representado de fato uma

redução do número de escolas no campo, assim como o de matrículas, ou seja, conquistas que já haviam sido materializadas pelas populações do campo vêm sendo retiradas de forma gradativa.

É este processo de constituição das escolas nas comunidades rurais que está em jogo com a política de nucleação, uma vez que esta política tem levado o fechamento de dezenas de escolas no campo sob o argumento que as classes multisseriadas devem ser eliminadas em função de se pensar a seriação e a qualidade da educação.

Apesar das determinações legais, de um modo geral, pode-se dizer que as escolas do campo continuam sendo relegadas ao abandono, com prédios em péssimo estado, com grande carência de material didático-pedagógico e muitos professores não possuem a qualificação mínima exigida por lei, para o exercício do magistério. (VIEIRA, 1999).

Portanto, a nucleação das escolas de áreas rurais está vinculada a uma contradição do processo de descentralização do estado brasileiro, pois continua registrando problemas decorrentes a gestão educacional. A nucleação de escolas em áreas rurais tem evidenciado a preocupação de alguns educadores e dirigentes municipais, neste processo, o Poder Público Municipal é o principal organizador do Ensino Fundamental. (VIEIRA, 1999).

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

Para a efetivação dessas propostas, segundo Brasil (2007), os governos alegaram vários argumentos para efetivação da nucleação, como a baixa densidade populacional determinando sala multisseriadas e de unidocência, aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, facilitação na coordenação

pedagógica das instituições, racionalização da gestão e dos serviços escolares, melhoria na qualidade da aprendizagem e acesso a transporte escolar.

Pois os poderes municipais afirmavam que essas escolas poderiam oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que,

[...] muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumento para a adoção do “modelo” de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo. (OLIVEIRA, 2010).

Outra questão a considerar sobre esse processo refere-se a não integração da comunidade no diálogo sobre os aspectos relacionados à nucleação, nem ao menos avaliando suas potencialidades. Isso ainda agravou, ocasionando o início de um conflito entre a comunidade escolar e seus familiares, por motivos políticos e culturais.

Na Índia, a controvérsia era em relação às peculiaridades culturais e religiosas. (VASCONCELOS, 1993, p.68). Nos Estados Unidos, a questão se referia da retirada das crianças (em idade escolar) do convívio de sua comunidade de origem (criança distante de sua família e pais sem controle aos filhos), na qual a escola passa a ser de responsabilidade exclusiva dos poderes públicos. Na Costa Rica, essa proposta consolidada de agrupamento possibilitou a redução “do número de escolas primárias de 102 para 59, todas oferecendo séries, com apoio de transporte escolar e concentração da 7^a, 8^a e 9^a série na escola sede ou nos distritos”. (VASCONCELOS, 1993, p.69).

No Irã, houve resistência de sua população rural a implantação, pois os pais não queriam que suas filhas estudassem com professores do sexo masculino e no

Líbano, de acordo com o relato de Vasconcelos (1993), a experiência é inovadora pela característica de implantação de aulas práticas envolvendo pesquisas com personalidades locais.

No caso do Brasil, o estado do Paraná, a questão referiasse que à implantação do projeto possuía características essencialmente políticas, na qual havia um distanciamento dos pais na construção de um projeto alternativo de escola, e os professores e secretários de educação consideraram as nucleações como avanço para as escolas rurais.

Em Minas Gerais, no município de Uberlândia, as Escolas Nucleadas foram apresentadas como uma grande inovação para as Escolas Rurais, sendo aproveitadas como propaganda política. Porém, as questões referentes ao transporte e a pouca manutenção das estradas rurais de Uberlândia, poderiam vir a inviabilizar o projeto.

Em São Paulo, Guimarães (1993, p.63) afirmava que “O processo apresenta um grande potencial de melhoria das condições de ensino para a população rural, mas requer cuidados especiais sobre vários aspectos”, ou seja, não consistia apenas uma implantação de forma vertical pelos poderes locais, mas pensada a partir de todos os sujeitos envolvidos. No estado de Goiás, a então superintendente de Ensino Fundamental no ano de 2000, manifestou que a nucleação, dentro do panorama apresentado, seria inevitável em alguns casos, pois manter escolas com 15 ou 20 estudantes, com professores ruins e sem estrutura básica é brincar de escola (O Popular, 19 de março de 2000).

Dentro desse panorama apresentado, manter as crianças perto de suas famílias constitui um problema difícil de ser alterado, embora as políticas criadas para resolver pendências do setor da Educação do Campo manifestavam sobre a necessidade de permanências dos estudantes na própria zona rural e, preferencialmente, em sua própria comunidade. A criação dessas estruturas de escolas rurais nucleadas, gerando o deslocamento em transportes acaba resultando no afastamento por um tempo considerável de suas residências e do contato com sua família, devido ao longo tempo no percurso da casa-escola e escola-casa.

Dessa forma, o transporte escolar provocou o surgimento de outros problemas, no que se refere o deslocamento dos sujeitos do campo para o campo no Brasil, mas principalmente do campo para a cidade, em que a escolha da melhor forma, partia da diminuição dos custos pelo poder público, e não pelo menor tempo de percurso. Porém, no início da década de 90, incentivaram os projetos relacionados ao transporte escolar, como forma de subsidiar financeiramente esse serviço e possibilitar, em sua maioria, deslocamento intra-campo. (BRASIL, 2007).

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

Percebe-se que, para possibilitar os agrupamentos, são necessários alguns mecanismos das esferas governamentais, registrado na figura do meio de transporte que articula o acesso dos alunos ao desenvolvimento pedagógico da escola, conduzindo-os para uma escola maior, com novas dependências necessárias para um trabalho educacional. Dentro dessa realidade, aumenta-se o quadro de pessoas em diferentes funcionalidades, e principalmente, a implantação da seriação, com a presença de professores específicos para cada turma e aumento da oferta, concluindo o Ensino Fundamental.

Mas, vale salientar que muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas. Embora legislação recente tenha procurado superar o problema do transporte escolar de alunos da rede estadual ou da rede municipal, estabelecendo as obrigações de cada sistema, a verdade é que, em decorrência, surgiram outros problemas, resultantes da ausência de cooperação entre os sistemas, sendo que muitos municípios e/ou estados se negam a transportar alunos que não correspondem as suas respectivas redes.

A partir do biênio de 1993/1994 intensificaram-se as políticas de transporte escolar, como parte do processo de nucleação de escolas. O transporte escolar, que é um problema ainda não resolvido, pode ocorrer mediante deslocamento intra-campo, mas infelizmente, muitas vezes, atende ao deslocamento indevido campo-cidade: em 2006 do total de alunos matriculados na Educação Básica, residentes no campo, 33,2% encontravam-se matriculados em escolas urbanas.

Porém, no Ensino Fundamental, no ano em destaque, dos 1.815.860 alunos que utilizam transporte escolar foram conduzidos do meio rural para o meio urbano, correspondendo a 52,58%. No Ensino Médio o quadro é ainda mais preocupante: dos 909.880 alunos do Ensino Médio residentes no meio rural e matriculados em 2006, 831.173 (91,35%) foram transportados do campo para a cidade. (BRASIL, 2007).

Apesar de todo esse contexto histórico de desenvolvimento do processo de nucleação, que se intensificou na década de 90 no Brasil, ainda podemos pensar diretrizes para regulamentar e contribuir para o funcionamento das Escolas do Campo, principalmente, ao atendimento das Escolas Polos.

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

Contata-se também que, em termos estatísticos, segundo dados do censo do IBGE de 1995, 38,2% da população brasileira vive em área rural e de que havia 33 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, com 6 milhões de matriculados nas escolas do campo. Dos cerca de 200 mil estabelecimentos do Ensino Fundamental do país, 64% estavam situados no campo e a grande maioria é constituída por pequenas escolas municipais. (BRASIL, 2007).

As escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem e podem servir como forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência, pois torna-se importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação pode proporcionar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada.

O direito à educação deve ser garantido, articulado a outros deveres do estado, registrado no direito das pessoas à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo. A educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados, servindo como mantenedora das tradições culturais da comunidade e constituída como lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização.

Vale salientar que, muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno e a manutenção das escolas no campo, com qualidade torna-se condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado.

Outro aspecto a ser considerado no processo de nucleação de escolas é a necessidade de uma gestão educacional através de uma decisão político-financeira do Governo Federal, voltada para o investimento em educação pública. Isso ocorreu durante a década de 90, com as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, que priorizou o Ensino Fundamental (provocando a municipalização da Educação Básica), que levou à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelecendo critérios para a transferência de recursos financeiros arrecadados às escolas públicas do Ensino Fundamental.

Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas. Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores.

O FNDE, através da Resolução nº 03, de 04 de março de 1997, que criou o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), para garantir, supletivamente, a manutenção de escolas públicas do Ensino Fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal.

O Programa - PMDE se apresenta como uma forma de garantir as condições materiais mínimas necessárias dos estabelecimentos de Ensino Fundamental existentes no país. Além disto, ao longo da Resolução 03 do FNDE, 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 estaduais e municipais iniciaram uma verdadeira corrida para aumentar o número de alunos nas escolas.

No que diz respeito ao direito à educação obrigatória a ser oferecida às populações rurais, a Câmara de Educação Básica manifestou-se pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que, ao tratar das Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo refere-se à construção de uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural.

As mesmas diretrizes pronunciam-se, expressamente, sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos princípios do regime de colaboração, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais e dedicar especial atenção às condições de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico.

Quanto à legislação, cabe uma referência, no que se refere ao transporte escolar, uma menção ao Código de Trânsito Brasileiro. De fato, a Lei nº 9.503/97, em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares, em termos de segurança e adequação. As diretrizes estabelecidas na

Resolução CNE/CEB nº 1/2002, já mencionada, no inciso II do art. 15, estabelecem que as especificidades do campo, observadas no atendimento de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos professores apenas quando o atendimento não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais.

Evidencia-se que, malgrado todo o conjunto de leis e normas mencionado, existem lacunas que precisam ser superadas, o que referenda a solicitação da SECADI/MEC para que a CEB regulamente a oferta de educação apropriada ao atendimento das populações do campo. Dentro disso, verifica-se que as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transportes intra e inter-campo, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula.

2.2 Políticas Públicas e Nucleação das Escolas do Campo

Como forma de subsidiar e definir o processo de nucleação, como realidade no contexto brasileiro, o Conselho Nacional de Educação, através de sua Câmara de Educação Básica, iniciou a construção de políticas públicas de ordem educacional, que regularizem essas práticas nos municípios e que contribua no melhoramento da qualidade do ensino-aprendizagem dessas instituições.

Com esse intuito, no ano de 2007, é enviado ao Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) o Parecer CNE/CEB N°23, que estabelece a “Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”, que corresponde ao texto base para aprovação das “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, que contribui para dar continuidade à efetivação da Educação do Campo.

Dentro de suas palavras, menciona a relevância da construção de uma Educação Básica do Campo de qualidade aos seus participantes. Assim, considera-se que as Escolas localizadas no meio rural é elemento de preservação dos valores, modos de vida e convivência dos sujeitos do campo; instrumento de diálogo para

seus membros na defesa de uma sociedade mais igualitária; acesso à educação vinculada aos aspectos ligados ao direito do uso dos meios naturais; espaço de reflexões de práticas sociais; e direito a todos a Educação de qualidade, principalmente relacionados ao campo. (IBGE, 2007).

Após a aprovação desse Parecer N°23, no dia 12 de setembro de 2007, pelo Ministério de Educação, Câmara de Educação Básica e Conselho de Educação Básica, fica estabelecido as “*diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*”, pela Resolução N°2, de 28 de abril de 2008, que define aspectos gerais e complemento a Escolas localizadas no meio rural.

De forma mais específicas, essa legislação apresenta parâmetros claros a respeito do processo de nucleação, vinculando ao transporte escolar nesse contexto, identificando às necessidades da Educação Básica. Nesse sentido, o Art. 3° da Lei, estabelece que

(...) a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007).

Nesse fragmento de artigo, percebe-se que a realização da nucleação corresponde algo não necessário nos primeiros anos de aprendizagem, porém, no seu Inciso 1°, permite novas considerações, ao afirmar a possibilidade de realizar agrupamentos de alunos em “escolas nucleadas”. De mesma forma, seu Art. 4° semelhante ao anterior, deixa espaço para aplicações desse mesmo processo, ao afirmar,

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. (BRASIL, 2008).

De mesmo modo, como continuidade a Educação Básica, o Art. 5º e 6º mantém esse mesmo parâmetro, definindo que,

Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

(...)

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. (BRASIL, 2008).

Assim, podemos observar que apesar da iniciativa de regularizar o processo de nucleação, extinguindo essa prática, ou dar subsídio para realização de uma forma de menor impacto aos sujeitos do campo, a Lei deixa em aberto essa questão, manifestando que em qualquer momento da Educação Básica, desde que o poder municipal considere relevante essa prática, pode transformar sua rede de ensino em apenas acúmulos de sujeitos em idade escolar nucleados.

Apesar de permitir essa continuidade, a Lei consegue efetivar, pelo menos, melhorias em relação ao transporte para atender essa demanda, impedindo o deslocamento entre campo – cidade, quando afirma no Parágrafo Único, do Art. 4º, nos aspectos sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, que “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, deve ser considerada o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Além disso, no Art. 8º manifesta que o Transporte Escolar deve ser realizado mediante conformidade com o Código Nacional de Trânsito, abrangendo também a alunos com necessidades especiais e de responsabilidade do município quanto da rede municipal, quanto da rede estadual. (BRASIL, 2008).

Porém, novamente entra em contradições, quando se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, correspondentes ao Art. 5º, o Inciso 1º, mencionando que, “sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade”, mas caso isso ocorra, a legislação permite essa ação.

Apesar de constituir um texto para a base da discussão da legislação da Educação do Campo, verifica-se ainda espaços de contradições. Entretanto, constrói possibilidade e oportunidade de mudança na estrutura atual, principalmente no seu Art. 7º, dizendo que a

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2008).

Por fim, a Resolução N°2 ainda dialoga que a Educação do Campo deve ser oferecida com o mínimo de qualidade em seu Art. 9º; sendo que durante o seu planejamento deve considerar as distâncias de deslocamento, condições das vias, veículos utilizados, localização, identificando as melhores estratégias de atividade pedagógicas realizados pelos seus educandos, visando à qualidade (Art. 10º); e que o desenvolvimento rural deve ser realizado em conjunto com a Educação do Campo, de responsabilidades dos Entes Federados (principalmente dos municípios), sempre na perspectiva do seu desenvolvimento, em seu Art. 11º. (BRASIL, 2008).

Apesar de verificar esforços e a existência de determinações legais, que auxilie nas práticas pedagógicas das Escolas do Campo, essas instituições permanecem relegadas ao abandono, com carências de materiais didáticos, condições insalubres de seus prédios, profissionais do ensino sem a qualificação mínima exigida por lei para o exercício do magistério, e desconhecadora da realidade de sua comunidade escolar, além da equipe diretiva constituir por cargos de confiança, sem formação específica para essas funções. (VIEIRA, 1999).

3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO EM ANÁLISE: UNIDADE TERRITORIAL DE SÃO GABRIEL/RS

3.1 Processo histórico de formação da sociedade gabrielense e sua estrutura municipal

O processo de formação da unidade territorial¹ de São Gabriel inicia-se com o surgimento das propriedades dos Jesuítas, por volta do início do Século XVII, pertencentes aos índios aldeados de São Miguel das Missões. Nessa época, o Rio Grande do Sul era dominado pelos Jesuítas Espanhóis, com a existência nesse período das reduções jesuíticas dos Sete Povos das Missões, de São Luís, São João e São Lourenço.

No Tratado de Madrid (Figura 3), assinado entre Portugal e Espanha no ano de 1750, o atual território do município passou a pertencer a Portugal, com a linha divisória estabelecida no rio Santa Maria. Porém, as disputas internas entre castelhanos, portugueses e índios continuaram a ser realizadas, sendo possível a demarcação dos limites territoriais apenas em 1784. Durante os anos de 1760, a Espanha retomou o domínio das Sete Povos das Missões, antes na posse dos portugueses, devido à oposição dos jesuítas ao acordo do Tratado.

No ano de 1777, um novo acordo foi firmado entre portugueses e espanhóis, com a aprovação do Tratado de Santo Ildefonso (Figura 4), com a demarcação das terras realizadas anos após, em 1784, que ocasionou a fundação de marcos castelhanos nas origens do Rio Cacequi e no Cerro do Caiboaté, sendo que os portugueses ergueram seu marcos no Rio Vacacaí e na frente do mesmo Cerro anterior, dando início à chegada dos primeiros povoados a região de luso-brasileiros.

No ano de 1801, com a chegada do naturalista espanhol Félix de Azara funda-se na base do Cerro do Batoví, uma povoação denominada São Gabriel, que era constituída por um posto e uma guarda local. Em 1813, foi demarcada meia légua de quadra, na região do Batoví e do Vacacaí, a partir de petições dos

¹A história do município de São Gabriel foi redigida, utilizando dos trabalhos realizados pelo Instituto Brasileiro em Geografia e Estatística (IBGE) sobre os municípios gaúchos de São Gabriel e Santa Margarida do Sul, e o Projeto de Cooperação Técnica Apoio às políticas e à participação social no desenvolvimento rural sustentável que caracteriza a unidade territorial de São Gabriel/RS. (PCT IICA/MDA/NEAD - 2010).

moradores, mantendo o nome São Gabriel. Em 28 de novembro de 1815, eleva-se a Capela Curada.

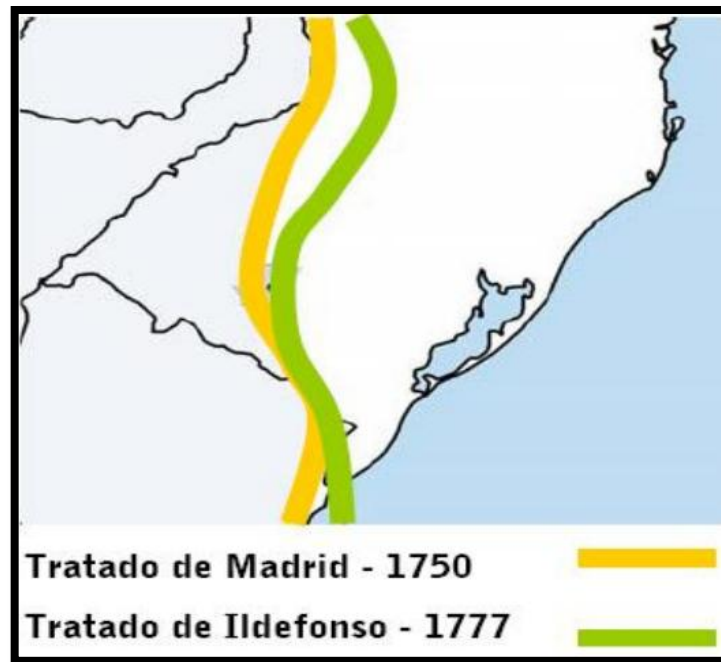


Figura 3 – Mapa do Tratado de Madrid (1750) e Ildefonso (1777)

Fonte: NEAD – PCT IICA/MDA (2010)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Em 1809 o território do atual município torna-se parte integrante do município de Rio Pardo (Figura 4), e em 1819 para Cachoeira, com a nomenclatura de Vacacaí. No ano de 1831, a região fica de posse a Caçapava do Sul, e em 1837 (Lei Provincial n.º16, de 23/12/1837) é elevada a denominação de Freguesia, voltando a pertencer ao município de Cachoeira. Com a Lei Provincial n.º 8 de 04 de abril de 1846, desmembra-se do município de Cachoeira e eleva-se a categoria de “vila”, com a denominação de São Gabriel, localizada no atual local da sede municipal (antiga Sesmaria da Trilha), instalando em 19 de setembro de 1946 a Câmara de Vereadores, cujo presidente exercia o Poder Executivo. Essa data é considerada como de comemoração da emancipação do município. Somente com a Lei Provincial n.º 443, de 15/12/1859, São Gabriel foi elevada a condição de “município” (Figura 4).

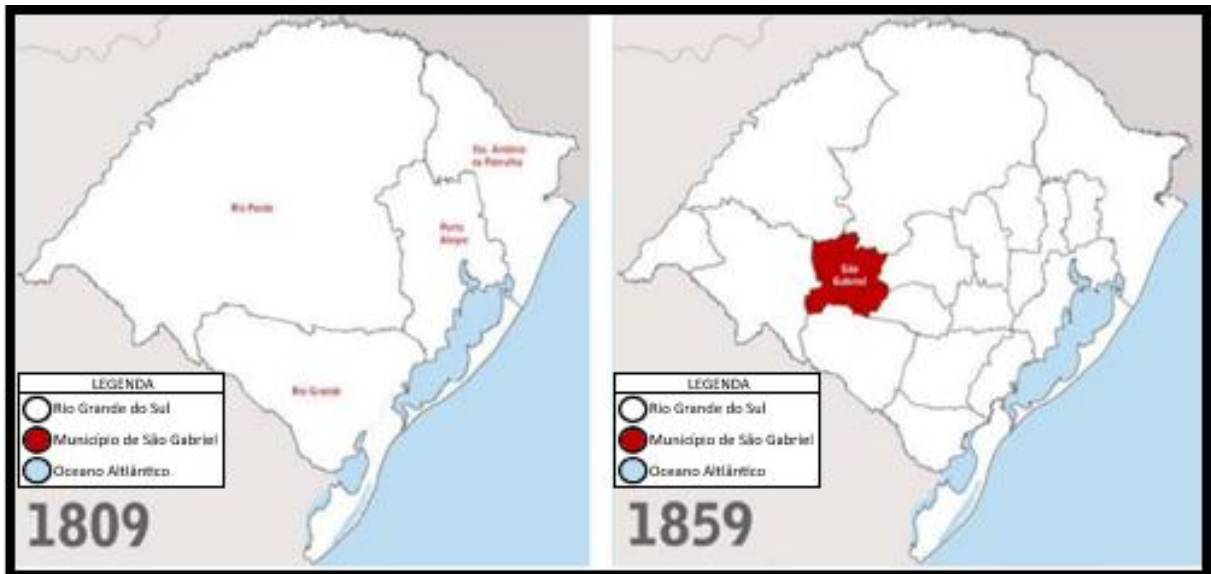


Figura 4 – Evolução Histórica das unidades administrativas do estado do Rio Grande do Sul, com destaque ao município de São Gabriel/RS (1809 – 1859)

Fonte: NEAD – PCT IICA/MDA (2010)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Constituída como região militar, São Gabriel serviu como base das tropas brasileira na Guerra Cisplatina (1825 – 1828), e um importante centro na Revolução Farroupilha, no período de 1835 a 1845, como uma base avançada de operações do exército legalista, chegando a torna-se Capital da República Riograndense, no ano de 1840. Em 1851 a 1852, serviu de concentração da Guarda Nacional, na Guerra entre Uruguai e Argentina. Além disso, vale salientar que aboliu a escravidão desde 1884.

Por ato municipal Nº 3, de 28/12/1892, foram criados os distritos de Campo Seco, Pau Fincado, Salso e Santa Bárbara no município de São Gabriel. No ano 1911, percebe-se que a unidade territorial era constituída de quatro distritos: São Gabriel, Campo Seco, Pau Fincado e Salso, sendo criado o distrito de Suspiro (ou Bom Retiro) em 1917. Essa configuração de cinco distritos permanece até 1929, na qual é criado o distrito de Azevedo Sodré e 1932, o distrito de Santa Margarida.

Em 1933, São Gabriel aparecia subdividida em oito diferentes distritos, divididos em sede (São Gabriel), Pau Fincado, Salso, Bom Retiro (ex-Suspiro), Campo Seco, Azevedo Sodré, Santa Margarida e Santa Bárbara. Três anos mais

tarde a divisão territorial do município constava com dois mais distritos, sendo eles de Boa Vista e Cacequi, porém Santa Bárbara não aparecia figurando nessa divisão. Em 1937, acrescenta ainda o Distrito de Mena Barreto, totalizando 10 distritos, e Boa Vista sofre alteração para Bela Vista.

Verifica-se uma diminuição do número total de distritos no Decreto Estadual N° 7199, de 31/03/1938, mantendo-se apenas a Sede (São Gabriel), Pau Fincado, Azevedo Sodré, Cacequi, Guabiju (ex-Bela Vista), Santa Margarida e Suspiro (ex-Bom Retiro). Vale salientar que o Campo Seco, Salso e Mena Barreto, tornaram-se simples zonas no conjunto do distrito-sede. Pelo Decreto Estadual N° 7643, de 28/09/1938, é criado o distrito de Vacacaí, anexa também os distritos de Pau Fincado e Santa Margarida ao distrito-sede do município, e altera a denominação do distrito de Guabijú para Tiaraju.

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município era constituído de seis distritos: São Gabriel, Azevedo Sodré, Cacequi, Suspiro, Tiaraju e Vacacaí. Pelo Decreto-Lei Estadual N° 715, de 28/12/1944, eleva-se o distrito de Cacequi a categoria de município. Ainda no ano mencionado, São Gabriel perde parte da área do Distrito de Vacacaí, para o distrito sede de Rosário do Sul.

Dessa forma, a partir do ano de 1950, percebe-se que o município estava composto por cinco distritos denominados de Sede (com seus subdistritos de São Gabriel, Santa Margarida, e Catuçaba), Suspiro (com subdistrito de Cerro do Ouro), Vacacaí (subdistrito de Cerro do Batoví), Tiarajú e Azevedo Sodré, divisão territorial essa devidamente registrada em 01/07/1960 (Figura 5).

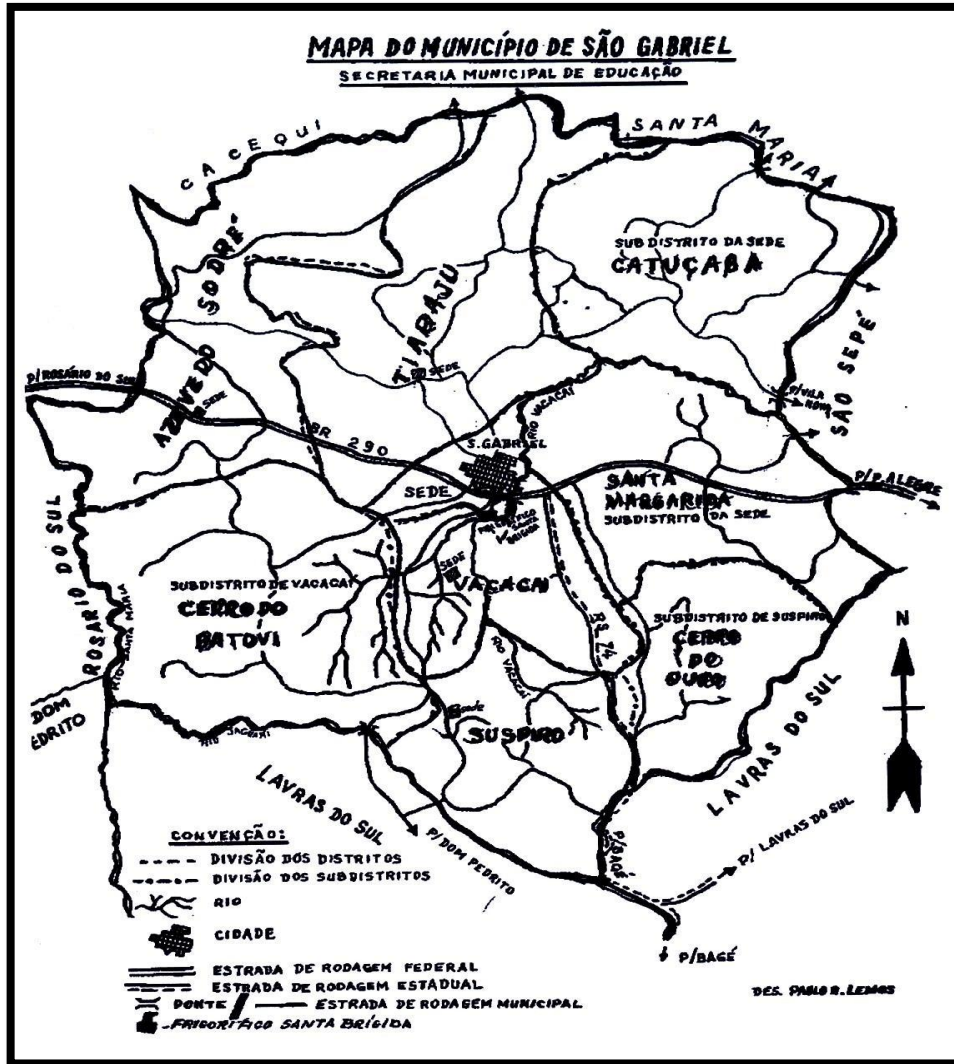


Figura 5 – Mapa Municipal de São Gabriel/RS – 1950

Fonte: Acervo particular do Senhor Rômulo Silva Vargas

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

No início do Século XXI, houve uma pequena modificação na estrutura da divisão territorial de São Gabriel, porém permaneceram com os cinco Distritos. Nessa alteração, a área do subdistrito de Santa Margarida, que pertencia ao distrito-sede, emancipou-se, tornando unidade territorial do Rio Grande do Sul.

Desta forma, após essas mudanças, no ano de 2000, podemos observar os seguintes distritos: Sede (com subdistritos de São Gabriel e Catuçaba), Tiarajú, Azevedo Sodrê, Vacacaí (com subdistritos de Cerro do Batóvi) e Suspiro (com subdistrito de Cerro do Ouro) (Figura 6).



Figura 6 – Mapa da Divisão Territorial do Município de São Gabriel/RS – 2000

Fonte: Fonte: NEAD – PCT IICA/MDA (2010)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Em 2 de junho de 2008, tem-se a aprovação da Lei Complementar Nº 002/08, de institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de São Gabriel (PDDUA), dentre seu texto determina que os Subdistritos Catuçaba, Cerro do Ouro e Batovi, são convertidos a distritos de São Gabriel. Para o PDDUA (2008), se caracterizarmos cada elemento diferenciado do território como uma macrozona (distrito), terá o município de São Gabriel constituído por sete macrozonas rurais, ou seja, sete distritos rurais (Catuçaba, Azevedo Sodré, Tiarajú, Vacacaí, Suspiro, Batovi e Cerro do Ouro) e um distrito urbano, a Sede Municipal (Figura 7).

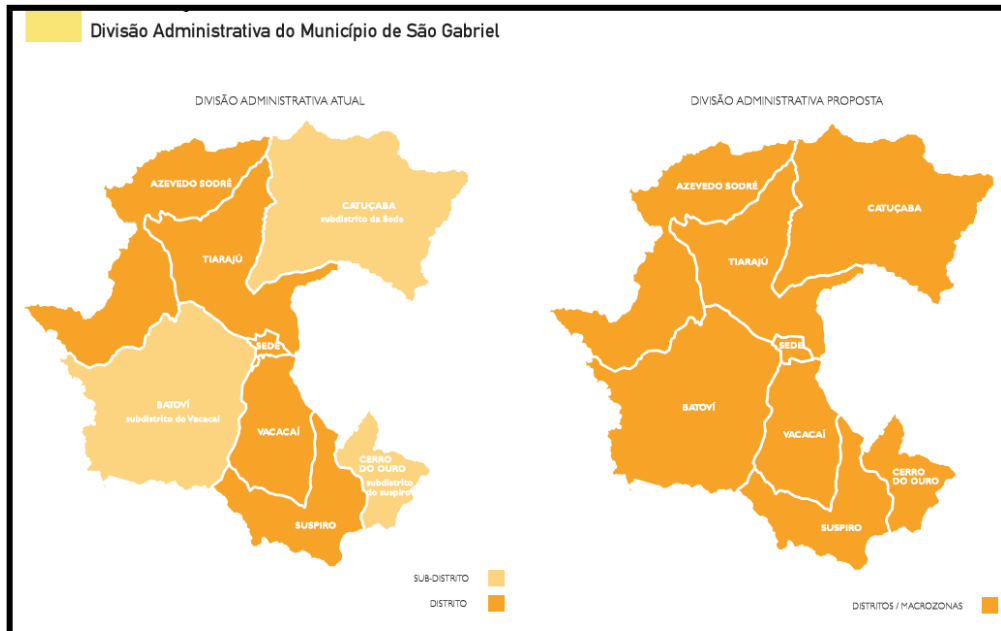


Figura 7 – Divisão Administrativa do Município de São Gabriel/RS

Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de São Gabriel/RS (02/08/2008)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Na Figura 8, podemos analisar de forma geral a evolução histórica da divisão administrativa do estado do Rio Grande do Sul, com destaque para a área territorial de São Gabriel, desde 1809 quando pertencia ao município de Rio Prado, passando ao ano de 1859 com sua elevação a município, 1900 com alteração de sua dimensão, até sua consolidação em 1959, quando estabelece os limites geográficos do município.

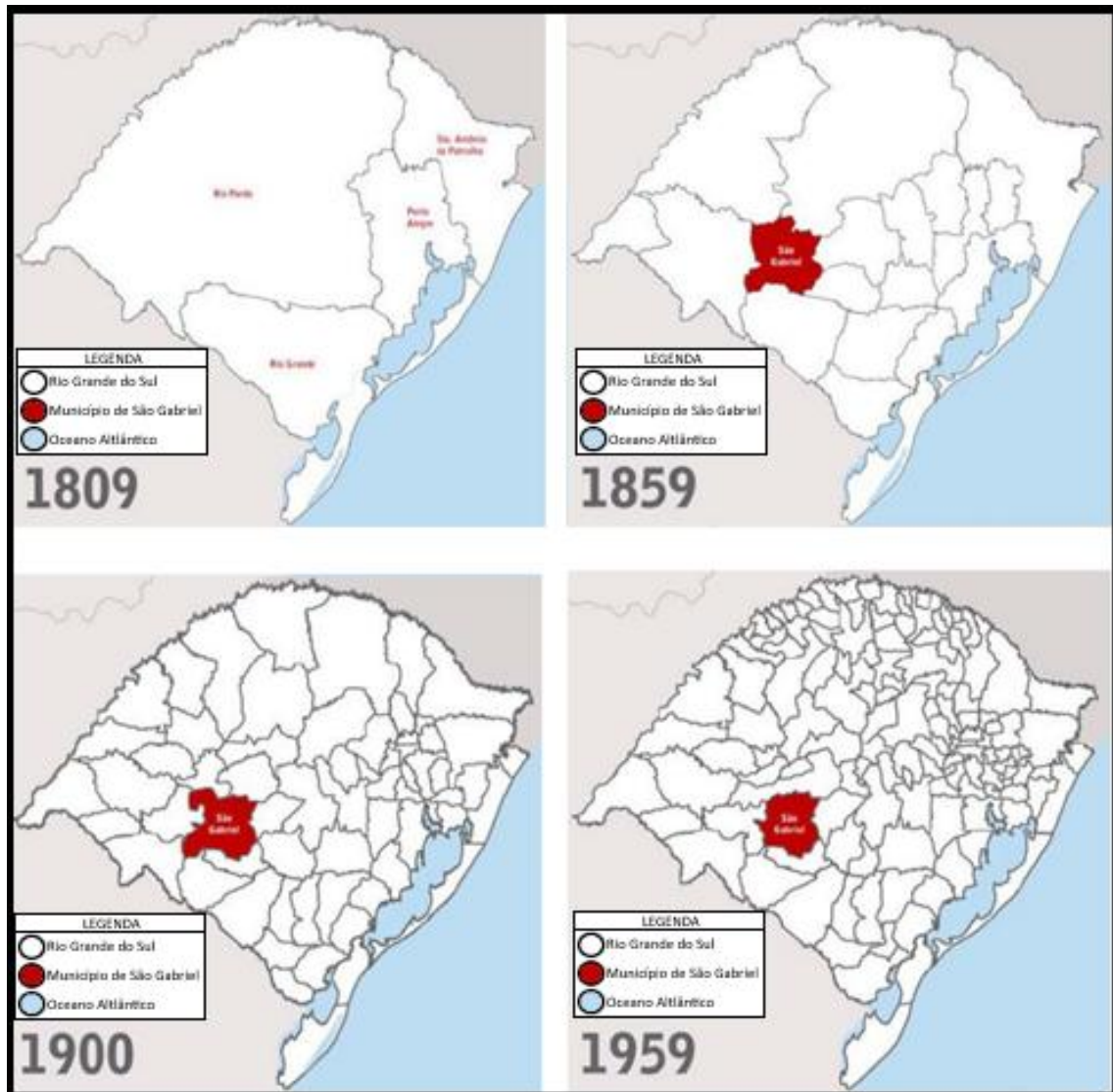


Figura 8 – Evolução histórica das unidades administrativas do estado do Rio Grande do Sul, com destaque ao município de São Gabriel/RS (1809 – 1959)

Fonte: NEAD – PCT IICA/MDA (2010)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Após essas mudanças, ainda teremos a modificação de sua estrutura em 1996, quando se emancipa de São Gabriel o subdistrito chamado Santa Margarida, tornando município. A partir dessa última modificação, o território de São Gabriel mantém sua área, registrado na Figura 9.



Figura 9 – Mapa do Estado do Rio Grande do Sul (destaque ao município de São Gabriel/RS)

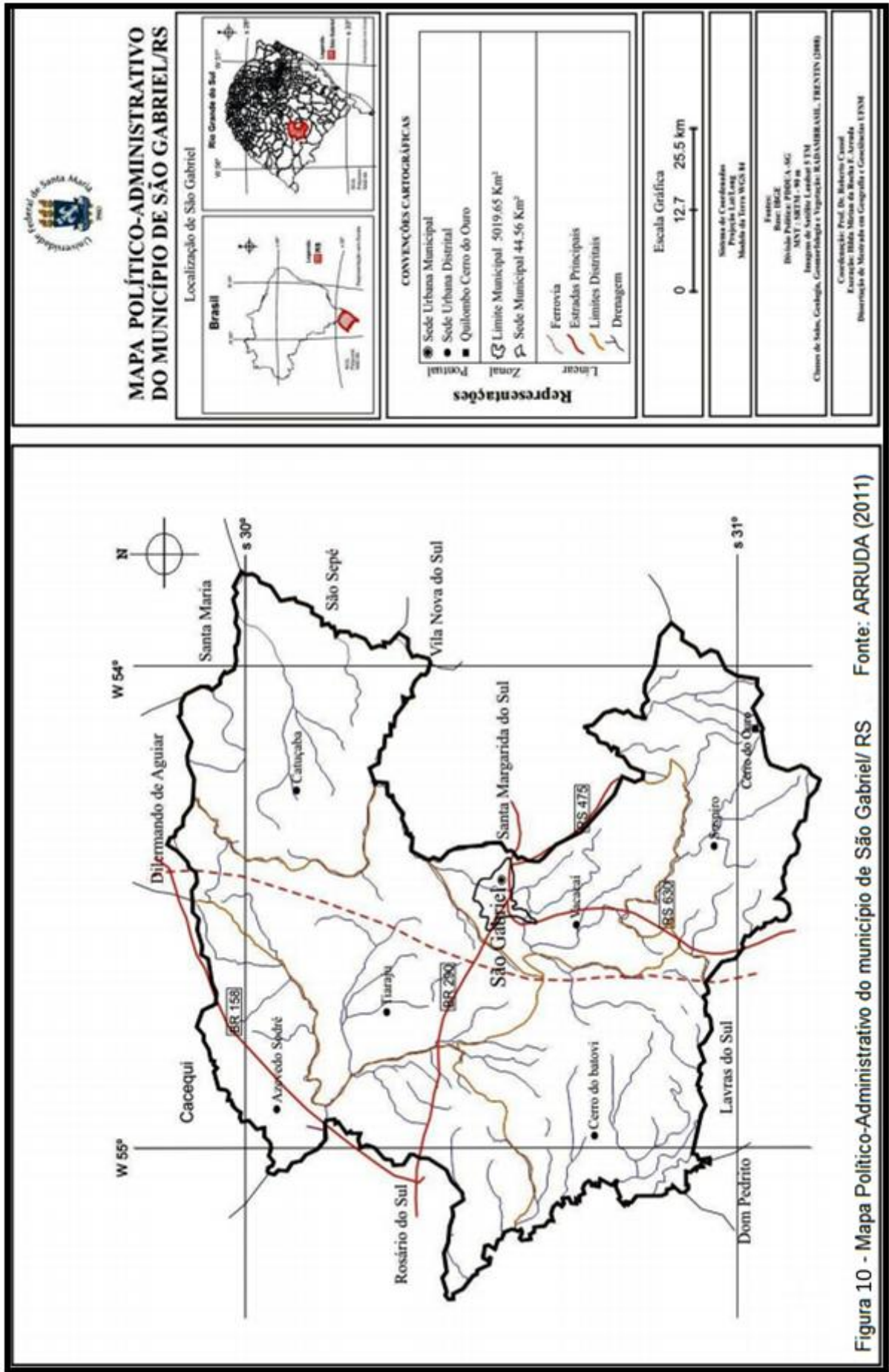
Fonte: NEAD – PCT IICA/MDA (2010)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Em geral, pequenas foram as alterações, seguindo o panorama encontrado em mesmo período, nos municípios da região sul e sudoeste do estado do Rio Grande do Sul. Porém, essas realidades são contrárias às encontradas nas unidades administrativas ao norte e nordeste, em que se verifica a separação em diversas outras pequenas unidades, seguindo a paisagem encontrada no estado atualmente (2012).

3.2 Localização e Caracterização Geral do município de São Gabriel – RS

O município de São Gabriel localiza-se no estado do Rio Grande do Sul na latitude 30°20'09" S e na longitude 54°19'12" O, compreendendo como um município brasileiro, com área territorial de 5020 km². Segundo as definições regionais do IBGE, São Gabriel pertence à Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense (IBGE, 2008) e a Microrregião da Campanha Central (IBGE, 2008), com seus limites estabelecidos com nove outros municípios (Figura 10).



Em relação aos aspectos naturais, a região do município é dominada por variedades do Clima Subtropical, como o Clima Virginiano (Classificação realizada por Koeppen), em que suas características referem-se a clima temperado chuvoso, com precipitações distribuídas regularmente no decorrer dos anos e torrenciais nos meses de verão. Sobre a variação da temperatura, suas bases são dependentes das movimentações de massas de ar e da maritimidade.

Em consideração ao relevo, está estabelecida a altitude de 114 metros como base municipal, e que se insere parte de sua área na Depressão Central e outra na borda oeste do Escudo Sul-Riograndense. Em geral, predomina terrenos de baixa declividade (relevo plano e suave), cobrindo cerca de 85% do território. Apenas na região sul do município, percebe-se a presença de relevos ondulados com inclinações (planalto).

Sobre os aspectos da hidrografia, São Gabriel insere-se nas Bacias Hidrográficas do Vacacaí que abrange cerca de 60% do território municipal e a da Bacia do Vacacaí-Mirim, com os restantes 40%. A rede hidrográfica da região desenvolveu amplas várzeas que durante o período de cheias permanecem alagadas.

Referente à questão populacional, o Censo Demográfico do IBGE do ano de 2010, mencionou a presença de cerca de 60.425 habitantes no município de São Gabriel, correspondendo a 0,57% da população do Estado. Entre o total, 29.474 são homens e 31.034 são mulheres, com 53.860 habitantes residindo na cidade e 6.648 no campo.

Ao observamos a Tabela 1, podemos analisar a relação entre população urbana e rural que se desenvolveu entre o ano de 1970 e 2010, em que se percebe, o aumento da taxa de urbanização, com a presença do processo de Êxodo Rural, com deslocamento campo – cidade, diminuindo o total de população no meio rural e aumentando a urbana. Vale registrar que no ano de 2010, houve uma redução da população total do município, porém se mantendo o panorama de urbanização e agravando a diminuição da população rural.

População do município de São Gabriel/RS					
Situação por domicílio	1970	1980	1991	2000	2010
Total	51934	56736	59040	62249	60425
Urbana	28458	41559	47967	53197	53860
Rural	23476	15177	11073	9052	6648
Fonte: IBGE – Censo Demográfico					

Tabela 1 – Tabela da População residente no município de São Gabriel/RS (1970 – 2010)

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Nessa mesma relação, podemos analisar os Gráficos 1 e 2, que se referem à população no campo e na cidade, em relação à porcentagem da população total do município de São Gabriel nos anos de 1970 e 2000. A população rural equivalia a 45% da população total do município, contra 55% da urbana em 1970. Em mesma análise, 30 anos posteriores, percebe-se uma redução considerável de contingente populacional do campo, chegando a apenas 15%, contra 85% da área urbana, tornando-se um município urbanizado em relação ao aspecto da população.

Essa diminuição, assemelha-se a um panorama em nível nacional, registrado em mesmo período, em que se intensifica o processo de modernização do campo, e as cidades tornam-se área de atração de pessoas, devido seu arcabouço de ferramentas que a propiciam espaços de relações intra e interpessoais, além de um universo de aspectos relacionados ao consumo e aos modos de produção, e a falsa garantia de empregos em quantidade e qualidade. Isso propiciou a continuidade do aspecto singular do campo, em relação à cidade.

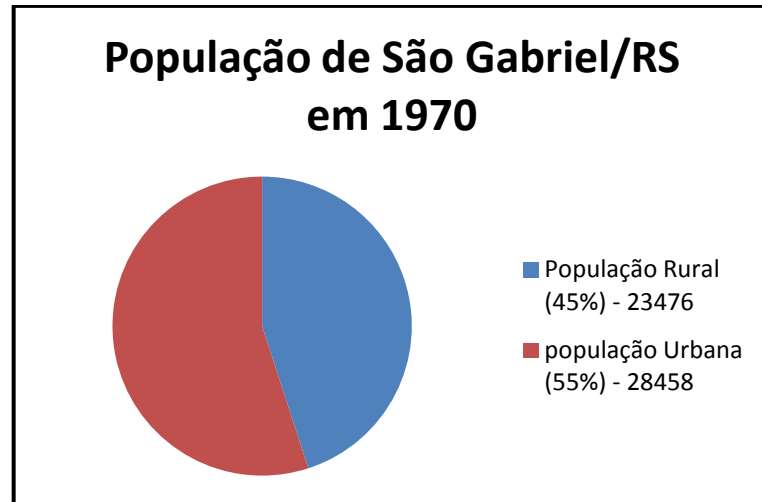


Gráfico 1 – População Rural e Urbana no município de São Gabriel – RS (1970)

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

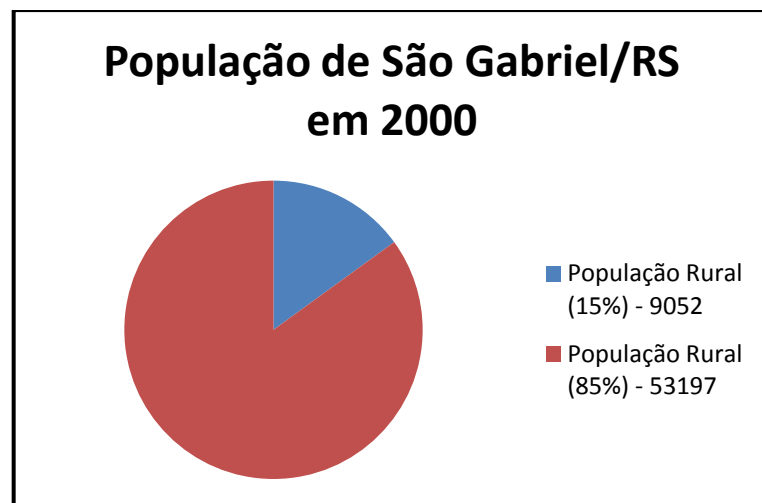


Gráfico 2 – População Rural e Urbana no município de São Gabriel – RS (2000)

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Em relação ao Censo Demográfico do ano de 2010, seguindo a mesma análise dos gráficos anteriores, a tendência de redução do número de habitantes no campo teve continuidade, porém em porcentagem menor da registrada entre os anos de 1970 e 2000. Em 2010, a população rural equivalia a cerca de 11% do total

do município de São Gabriel, prosseguindo com a convergência de monopolização das terras do campo, na posse de uma parcela mínima de pessoas (Gráfico 3).

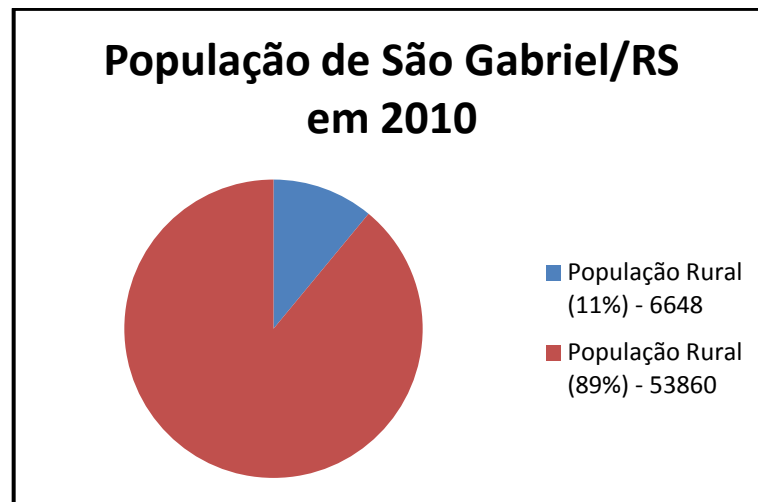


Gráfico 3 – População Rural e Urbana no município de São Gabriel – RS (2010)

Fonte: IBGE – Censo Demográfico

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Dentre esse panorama apresentado, seguindo uma tendência nacional, a população rural, em comparativo ao urbano, tende a continuar em declínio, diminuindo em quantidade relativa e absoluta. Necessita de programas e de políticas que contribua na alteração dessa realidade, buscando alterar esse padrão das últimas décadas.

3.3 Organização das instituições de ensino

A estrutura educacional do município de São Gabriel/RS está organizada em instituições de ensino, de diferentes níveis de ensino, que advém de públicas a privadas. Segundo o IBGE, no ano de 2012 a unidade territorial possuía cerca de 12032 alunos matriculados em 70 escolas da Educação Básica (Pré-Escola, Fundamental e Médio), sendo necessário a quantidade de 698 professores (profissionais da educação) para manter o desenvolvimento das atividades

pedagógicas. Vale salientar que as instituições de Ensino Superior não foram agregadas nessa análise dos dados anteriores.

Atualmente, em uma análise geral, podemos contabilizar um total de 60 unidades educacionais, que atende a uma demanda de alunos que perpassa todos os níveis de ensino (Educação Básica – Infantil, Fundamental e Médio, e Ensino Superior). As escolas encontram-se localizadas, em sua maioria na sede do município, com algumas especializadas no meio rural.

3.3.1 Contexto Municipal

Encontra-se dividido em 36 instituições de ensino, assim distribuídos:

- Ensino Fundamental: E.M.E.F. Assis Brasil, E.M.E.F. Carlota Vieira da Cunha, E.M.E.F. Dom Pedro II, E.M.E.F. Dr. João Manoel Salvadé, E.M.E.F. Dr. Pedro Ferraz Neto, E.M.E.F. Ginásio São Gabriel, E.M.E.F. Homero Mena Barreto Prates da Silva, E.M.E.F. José Evaristo Macedo Casado, E.M.E.F. José Ferreira da Fonseca Lima, E.M.E.F. Marechal Deodoro, E.M.E.F. Menino Jesus - CAIC, E.M.E.F. Presidente João Goulart, E.M.E.F. Presidente Kennedy, E.M.E.F. Professora Maria Carolina Berny de Oliveira, E.M.E.F. Professora Brandina Mello, E.M.E.F. Senador Tarso Dutra, e E.M.E.F. Telmo Borba Menzes.
- Ensino Técnico: E.T.M. São Gabriel.
- Ensino Infantil: E.M.E.I. Alcida Chagas da Silveira, E.M.E.I. Anadir França Laureano, E.M.E.I. Menino Jesus - CAIC, E.M.E.I. Santa Clara, E.M.E.I. Tia Suely B. de Abreu, E.M.E.I. Casa da Criança Trindade, E.M.E.I. Sítio do Pica Pau Amarelo, E.M.E.I. Severina Trassante Colares, E.M.E.I. Vó Edy Garagorri Teixeira, e E.M.E.I. Nossa Senhora Menina.
- Escolas Polos: E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira, E.M.E.F. Ernesto José Annoni, E.M.E.F. Jerônimo Machado, E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira, e E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes.
- Escolas Multisseriadas: E.M.E.F. Victória D'Ávila Chiappetta, E.M.E.F. João Giuliani, e E.M.E.F. Catão Peres.

3.3.2 Contexto Estadual

Encontra-se dividido em 15 instituições de ensino, assim distribuídos:

- Ensino Fundamental: E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, E.E.E.F. Antônio José de Assis Brasil, E.E.E.F. Dr. Pery da Cunha Gonçalves, E.E.E.F. Dr. Camilo de Freitas Mércio, E.E.E.F. Professora Sueni Goulart Santos, E.E.E.F. Assentamento Itaguaçu, E.E.E.F. Manoel Luis Marques, e E.E.E.F. Dr. Dácio de Assis Brasil.
- Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Curso Normal: Instituto Estadual de Educação Menna Barreto.
- Ensino Fundamental e Médio: E.E.E.M. Dr. Fernando Abbott, E.E.E.M. Dr. José Sampaio Marques da Luz, E.E.E.M. João Pedro Nunes, e E.E.E.B. Dr. Celestino Lopes Cavalheiro.
- Ensino Médio: Colégio Tiradentes São Gabriel.
- Ensino Médio e Técnico: E.E.E.M. XV de Novembro.

3.3.3 Contexto Federal

Encontra-se dividido em 2 instituições de ensino, assim distribuídos:

Ensino Técnico: Instituto Federal Farroupilha (Campus São Gabriel/RS).

Ensino Superior: Universidade Federal do Pampa (Campus São Gabriel/RS).

3.3.4 Contexto Particular

Encontra-se dividido em 7 instituições de ensino, assim distribuídos:

- Ensino Infantil, Fundamental e Médio: Escola Nossa Sra do Perpétuo Socorro.
- Ensino Infantil: Escola de Educação Infantil Docemel.
- Ensino Infantil e Fundamental: Escola de Ensino Fundamental Mondrian.
- Educação Especial: Escola Especial Particular 1º Grau para Educação Especial.

- Ensino Médio: Escola de 2º Grau da universidade da Região da Campanha (URCAMP – Campus São Gabriel/RS).
- Ensino Superior: Universidade da Região da Campanha - URCAMP (Campus São Gabriel/RS) e Centro Universitário Internacional UNINTER – Grupo Educacional UNINTER.

3.3.5 Instituições de ensino localizadas no meio rural de São Gabriel/RS (exceto Escolas Polos)

Os sujeitos localizados no meio rural do município de São Gabriel/RS são atendidos por instituições de ensino formal, de responsabilidade tanto do município, quanto do estado. Porém, além das cinco instituições de ensino (Escolas Polos) existente, ainda possui 14 unidades educacionais especializadas no interior do município (ou próximo da sede urbana ou em Núcleos Urbanos), que absorve esse contingente de educandos, mas que não participaram efetivamente no processo de nucleação, e por esse motivo, não insere-se diretamente em meu objeto de estudo (Figura 11).

Mesmo assim, essas instituições abrangem uma parcela significativa de sujeitos em idade escolar, dispostas de organização na forma seriada e multisseriada, atendendo a uma demanda com diversas necessidades sociais e de acesso aos setores públicos. Além disso, nessas unidades educacionais, como forma de amparo público a essa população é possível o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para uma Educação do Campo, buscando valorizar a cultura local, através da aproximação da educação formal, a essa educação popular, resgatando os saberes tradicionalmente construídos e conduzindo um ensino humanizador, de caráter social. As 14 escolas estão descritas nos itens abaixo.

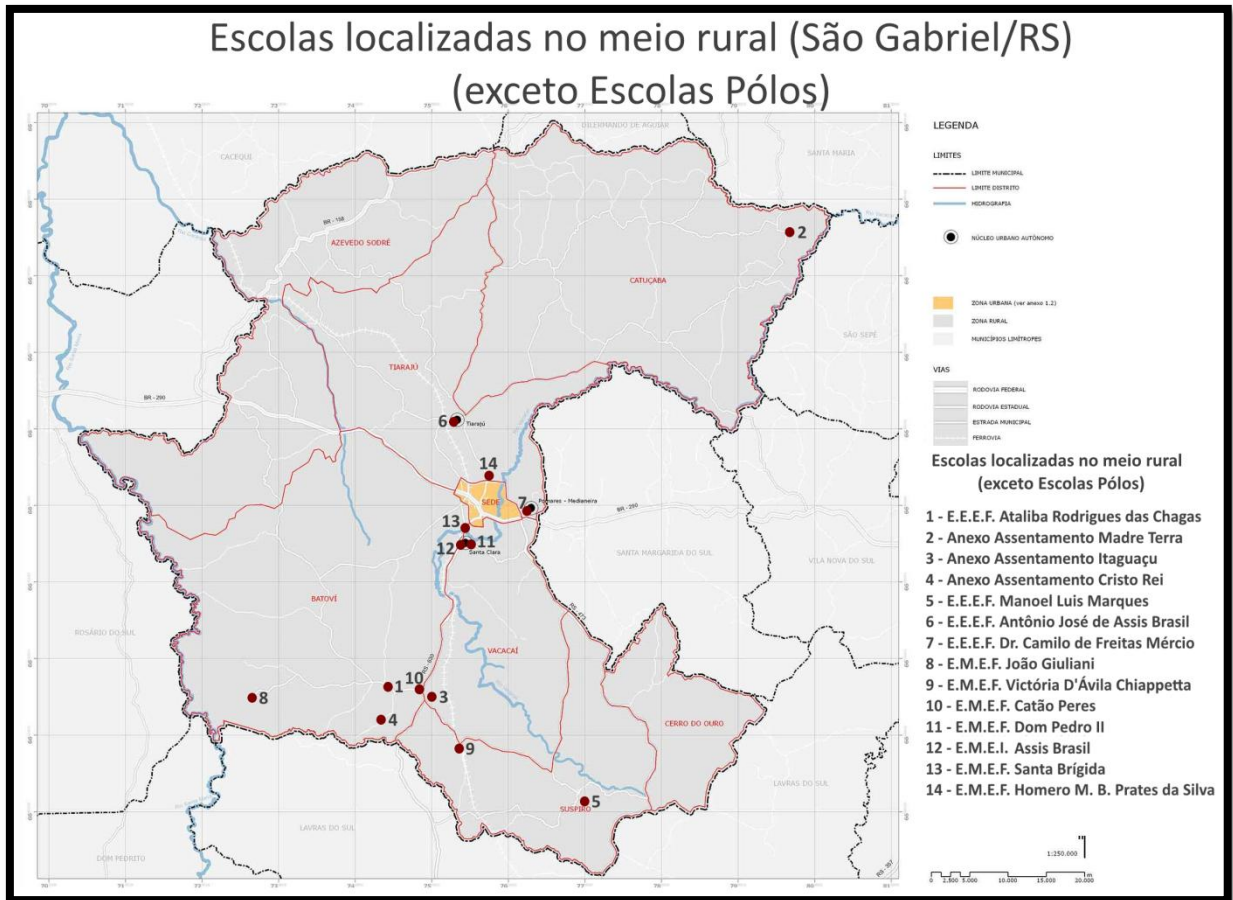


Figura 11 – Mapa das escolas localizadas no meio rural - São Gabriel/RS (exceto Escolas Polos)

Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de São Gabriel/RS (2007)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

1 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas:

Encontra-se localizada no Distrito do Batovi (rural), a uma distância aproximadamente de 35 km da sede do município, na forma seriada (turmas de 1º ao 9º ano) e como órgão mantenedor o governo estadual. Essa mesma instituição, a partir do ano de 2014, possui três anexos: Madre Terra, Itaguaçu e Cristo Rei.

2 - Anexo Assentamento Madre Terra:

Considerado como anexo da E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, localiza-se no Distrito de Catuçaba (rural), no Assentamento Madre Terra, com turmas de 1º ao 5º ano, a uma distância de 85 km da sede do município.

3 - Anexo Assentamento Itaguaçu:

Considerado como anexo da E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, localiza-se no Distrito do Vacacaí (rural), no Assentamento Itaguaçu, com turmas de 1º ao 5º ano, a uma distância de 31 km da sede do município.

4 - Anexo Assentamento Cristo Rei:

Considerado como anexo da E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, localiza-se no Distrito do Batovi (rural), no Assentamento Cristo Rei, com turmas de 1º ao 5º ano, a uma distância de 36 km da sede do município.

5 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Manoel Luis Marques:

Administrado pelo governo estadual, encontra-se localizado na Vila da Palma, Distrito do Suspiro (rural), a uma distância de aproximadamente 70 km da sede do município. Oferece turmas na forma seriada, de 1º a 9º ano.

6 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio José de Assis Brasil:

Corresponde a uma instituição de administração estadual, encontra-se localizado na Vila de Tiarajú (considerado como Núcleo Urbano Autônomo Tiarajú, segundo o Plano Diretor do município/2007), Distrito do Tiarajú (rural), a uma distância de aproximadamente 12,3 km da sede do município. Oferece turmas na forma seriada, de 1º a 9º ano.

7 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Camilo de Freitas Mércio:

Instituição de ensino de administrado pelo governo estadual, encontra-se localizado na Estação Experimental da Forrageira - FEPAGRO (considerado como Núcleo Urbano Pomares - Medianeira, segundo o Plano Diretor do município/2007), Distrito do Tiarajú (rural), a uma distância de aproximadamente 5,5 km da sede do município. Oferece turmas na forma seriada, de 1º a 9º ano.

8 - Escola Municipal de Ensino Fundamental João Giuliani:

Possui o poder público municipal como agente mantenedora, encontra-se localizado na Vila Formosa, Distrito do Batovi, a uma distância de aproximadamente 56 km da sede do município. Oferece Educação Infantil e turmas do Ensino Fundamental na forma multisseriadas, de 1º a 5º ano.

9 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Victória D'Ávila Chiappetta:

Administrado pelo município, encontra-se localizado no Distrito do Suspiro, a uma distância de aproximadamente 39 km da sede do município. Oferece turmas na forma multisseriadas, de 1° a 5° ano.

10 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Catão Peres:

Possui o poder público municipal como agente mantenedora, encontra-se localizado juntamente com a RS-630, Distrito do Batovi, a uma distância de aproximadamente 30 km da sede do município. Oferece turmas na forma multisseriadas, de 1° a 5° ano.

11 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II:

Constitui uma instituição de administração municipal, encontra-se localizado na Vila Santa Clara (considerado como Núcleo Urbano Santa Clara, segundo o Plano Diretor do município/2007), Distrito do Vacacaí, a uma distância de aproximadamente 8,5 km da sede do município. Oferece turmas na forma seriada, de 1° a 9° ano. Para a Secretaria Municipal de Educação, essa escola encontra-se na área urbana, porém sua estrutura física está presente na área rural.

12 - Escola Municipal de Ensino Infantil Santa Clara:

De administração municipal, encontra-se localizado na Vila Santa Clara (considerado como Núcleo Urbano Santa Clara, segundo o Plano Diretor do município/2007), Distrito do Vacacaí, a uma distância de aproximadamente 7,7 km da sede do município. Oferece turmas de Educação Infantil. Para a Secretaria Municipal de Educação, essa escola encontra-se na área urbana, porém sua estrutura física está presente na área rural.

13 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil:

Administrado pelo poder público municipal, encontra-se localizado na Vila Santa Brígida, Distrito do Vacacaí, a uma distância de aproximadamente 5,5 km da sede do município. Oferece turmas na forma seriada, de 1° a 5° ano. Para a Secretaria Municipal de Educação, essa escola encontra-se na área urbana, porém sua estrutura física está presente na área rural.

14 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Homero Mena Barreto Prates da Silva:

Instituição de ensino municipal, encontra-se localizado na Vila Lavapé, Distrito do Tiarajú, a uma distância de aproximadamente 3,2 km da sede do município. Oferece turmas na forma seriada, de 1º a 9º ano. Para a Secretaria Municipal de Educação, essa escola encontra-se na área urbana, porém sua estrutura física está presente na área rural.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

4.1 Estrutura e processo de nucleação das Escolas Polos de São Gabriel/RS

No que tange o processo de nucleação que foi desenvolvido nas escolas no meio rural brasileiro, o qual consistia no fechamento de pequenas escolas, ditas “isoladas” (na maioria, multisseriadas), agrupando-as em uma escola central (Nucleadas/Núcleos/Polos/Consolidadas) com o intuito de centralizar investimentos e diminuir custos, baseando-se no discurso de melhoramento da qualidade da educação.

Dentro desse panorama desenvolvido a partir da política de municipalização, que repassava aos municípios a obrigatoriedade da oferta do ensino infantil e fundamental, o município de São Gabriel, localizado no estado do Rio Grande do Sul, constitui-se como um dos mentores dessa proposta de nucleação, fechando 41 escolas (de menor porte) e criando cinco novas escolas, denominadas de “Escolas Polos” (Figura 12).

Essas instituições de ensino correspondem à jurisdição da prefeitura municipal local e encontram-se inseridas entre as sessenta unidades educacionais existentes no município de São Gabriel/RS. O processo de desenvolvimento das Escolas Polos ocorreu de forma gradativa nas instituições de ensino, uma vez que isso decorreu pelo fato da inexistência de projetos e/ou textos-base que determinavam e/ou direcionavam essas ações de nucleação.

Dentro desse contexto, não havia uma proposta de nucleação específica para as escolas localizadas no meio rural do município de São Gabriel/RS. Sendo assim, existiam apenas exemplos aplicados em outros municípios os quais tiveram êxito na sua realização, como o “Projeto Piloto de Experiências Pedagógicas de Nuclearização de Santa Maria/RS”, que serviu de apoio metodológico e prático para o poder público municipal.

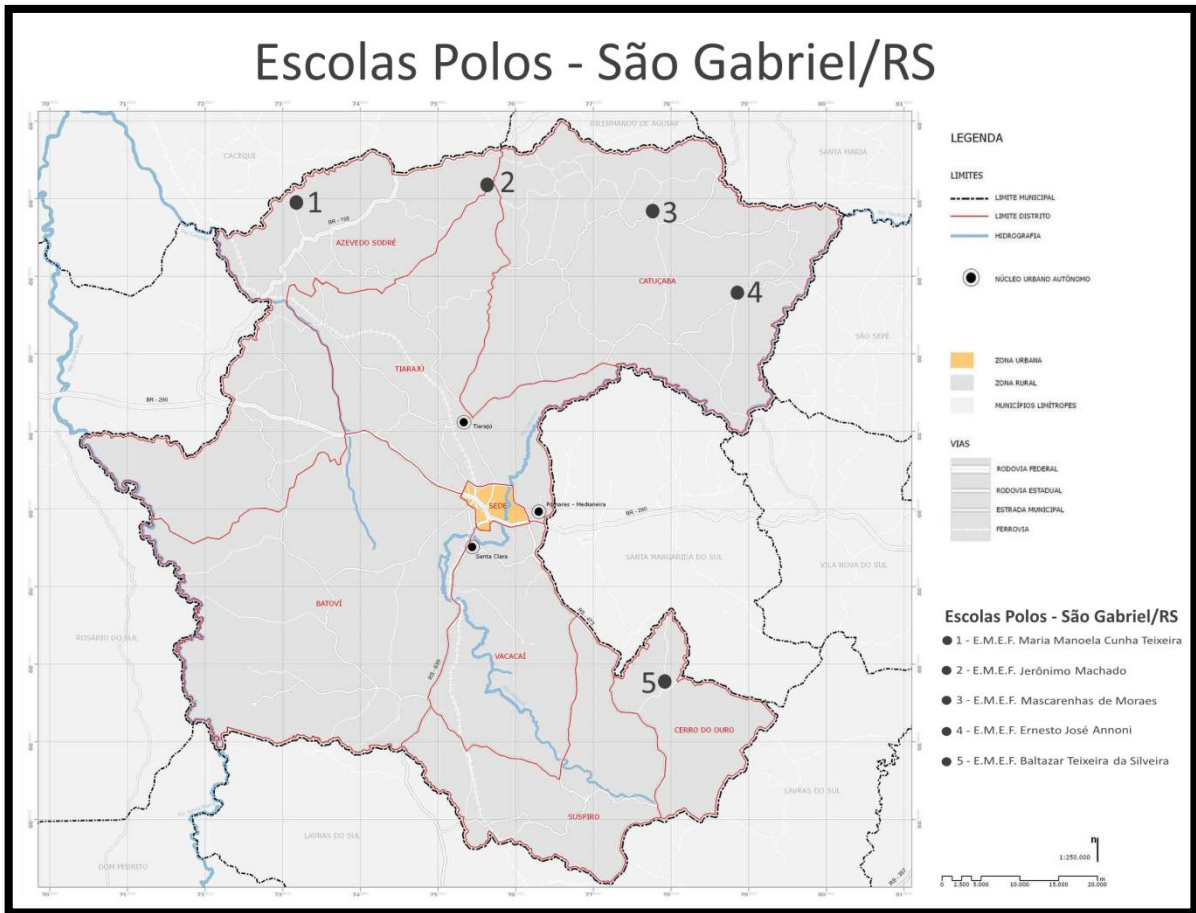


Figura 12 – Mapa das Escolas Polos - São Gabriel/RS

Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de São Gabriel/RS (2007)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Essa falta de um projeto específico para o desenvolvimento da nucleação pode ser observada na sequência das escolas que obtiveram modificações em suas estruturas com a existência de uma larga distância registrada entre a consolidação da Primeira Escola Polo - em 1992, até a última, Quinta Escola Polo - em 1999. (Tabela 2).

Dessa forma, esse fato pode ser observado na matéria do Jornal O Imparcial do dia 11 de abril de 1992, na qual a secretaria de educação da gestão municipal (1989-1992) registra, no decorrer da inauguração da Primeira Escola Polo, que “fez levantamento e vê possibilidade da criação de escolas polos em outros distritos, entre eles Tiarajó e Cerro do Ouro”. Ou seja, não havia um planejamento específico para toda realidade do município.

ESCOLAS POLOS DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS (HISTÓRICO)	
ESCOLA	DATA DE CRIAÇÃO
E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes	09 de abril de 1992
E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira	08 de novembro de 1993
E.M.E.F. Ernesto José Annoni	19 de abril de 1994
E.M.E.F. Jerônimo Machado	02 de maio de 1994
E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira	20 de março de 1999

Tabela 2 – Escolas Polos do município de São Gabriel/RS (histórico)

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

A partir disso, percebe-se que essa proposta foi designada em caráter emergencial e colocada em prática de forma rápida, sem possibilitar maiores questionamentos pelos sujeitos envolvidos nesse processo e nem planejamento educacional de cunho democrático social. Havia, em torno dessa questão, as justificativas destacadas pelo poder municipal, registradas na probabilidade de aumento dos investimentos públicos; melhoraria na qualidade da gestão e das práticas pedagógicas; aumento do contingente de profissionais de ensino; acréscimo de material didático; ampliação das estruturas físicas; seriação como metodologia de ensino-aprendizagem eficaz; e favoreceria a qualidade do ensino-aprendizagem.

Porém, essas justificativas surgiam como formas de convencer a população do campo sobre a importância e necessidade do desenvolvimento dessa prática de agrupamento. Sendo assim, vale salientar que esse processo tinha como objetivo principal a redução de gastos pelo município, buscando diminuir efetivamente o custo educacional, através do fechamento de inúmeras escolas de pequeno porte, centralizando os investimentos em escolas centrais (Escolas Polos).

Portanto, movidos pela ideia de que a manutenção de poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados à atividade de ensino, promoveu-se a

desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino.

Nessa relação, Wizniewsky (2010) salienta que

É importante destacar que a nucleação das escolas busca racionalizar os custos dos alunos das escolas rurais, sem respeitar, na maior parte das vezes, a liberdade de decidir onde esses estudantes pretendem completar seus estudos. (WIZNIEWSKY, 2010, p.35).

A questão de racionalização pode ser mais visível durante o desenvolvimento do processo, pois, inicialmente, a nucleação foi realizada pela Gestão Municipal de 1989-1992. Porém, a Gestão Municipal de 1993-1996, verificando a contenção real de gastos efetivos aos cofres públicos, deu prosseguimento para a ação, nucleando mais três instituições de ensino. A última escola surgiu na Gestão Municipal de 1997-2000, mas havia outros elementos que contribuíram para sua formação.

Para isto, os poderes públicos municipais não consideraram as peculiaridades dos sujeitos do campo para definir suas ações. Apenas, impuseram às comunidades rurais, determinações e decisões, utilizando-se de argumentos generalizados, sem, ao menos, terem possibilitado uma reflexão e discussão sobre os impactos do fechamento das escolas e a construção de outras. Nesse sentido, percebe-se que não foram considerados os significados sociais, políticos e econômicos para a efetivação dessa política municipal.

Apesar de as escolas se adaptarem às exigências do Ministério da Educação (criação de uma biblioteca e de um laboratório por meio de investimento federal), questões referentes ao custo do transporte (incentivadas pelo MEC, no qual ofertava ônibus em caso de adesão), condições das vias de acesso, desenraizamento cultural e afastamento das crianças de suas comunidades, e a opinião das comunidades locais nas decisões da nucleação (VALENTINI, 2014) foram excluídas do planejamento, ficando restrito aos povos do campo apenas diálogos para definir a localização da instituição, que mesmo assim a escolha acabava sendo realizada pelo poder municipal.

Esse fato gerou represália ao governo local, na qual Valentini (2014) registra que um mês após a implantação da Primeira Escola Polo, a estrutura física da escola foi arrombada e os livros da instituição roubados e colocados em um poço próximo. Essa ação foi julgada pela mídia local como sendo de “vândalos e bandidos”, porém fato esse que, apesar de criminoso e condenável, poderia ser registrado como indícios de um descontentamento da comunidade local sobre a implantação da nucleação. (VALENTINI, 2014).

Como prioridade, as Escolas Polos deveriam situar-se em locais que houvesse o maior número possível de educandos a ser disponibilizado sem o uso de transporte ou, se necessário, no menor deslocamento. Além disso, deveriam ter certa infraestrutura organizada nas escolas (o oferecimento de melhores condições para a implantação das mesmas) e, principalmente em seu entorno, na comunidade local com elementos fixos (casas, igrejas, salões comunitários, armazéns, brigada militar, sub-prefeituras, telefones públicos, cemitérios, entre outros). Mesmo assim, o uso do transporte escolar pode ser considerado como ponto negativo nesse contexto, uma vez que os alunos, ao percorrerem longos percursos da casa-escola-casa, poderiam ter resultados ligados diretamente como reflexo, no comprometimento da aprendizagem e no rendimento escolar, até mesmo porque com esse deslocamento haveria possibilidade de gerar outras consequências às crianças.

Em relação ao fechamento das escolas multisseriadas, sobre o viés de ações de poderes públicos municipais, os quais sustentam seus argumentos no desenvolvimento da qualidade do processo educativo, percebe-se o retrato da imposição de um modelo pedagógico urbano seriado, não justificando o fechamento das multisseriadas pelo motivo do não aprendizado, pois o modelo urbano seriado, por excelência, possui sua estrutura calcada nessa ideologia do não aprendizado. Nesse sentido, Arroyo (2005, p.84), afirma que “a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira”.

Sendo assim, para essa segmentação, como forma de explicar o processo de nucleação que ocorreu na unidade territorial, destacam-se essas Escolas Polos, buscando registrar a sua historicidade (ênfase na nucleação), seu desenvolvimento enquanto unidade formal de educação e suas principais características.

4.1.1 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes

A escola encontra-se localizada no Distrito de Catuçaba, na localidade de Faxinal do Boqueirão. Possui boa estrutura de funcionamento, até mesmo porque conta com diversos espaços em sua instituição. Dessa forma, a base estrutural encontra-se assim estabelecida: cinco salas de aula, sala de informática, refeitório, cozinha, banheiros para os alunos e para os professores, banheiros extras, secretaria (juntamente com a sala da direção), sala dos professores, biblioteca, sala de vídeo, sala de depósito, saguão (espaço de realização de festividades da escola), quadra de esportes, praça para os alunos, horta comunitária, espaço amplo na parte externa da escola, churrasqueira e cozinha extra (criada entre comunidade e escola para o desenvolvimento de eventos diversos, como por exemplo, as festividades campeiras durante a semana farroupilha, com o desenvolvimento de atividades de almoço, desfiles das prendas e desfile de cavalarianos).



Figura 13 – E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Total de Alunos: 113 alunos (2014) e 98 alunos (2015).
- Total de Professores e Funcionários: 14 professores e 2 funcionários (2015).

- Distância da sede (área urbana do município de São Gabriel/RS): 70 Km.
- Organização dos Dias Letivos: dias alternados e integrais (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira = área² e; terça-feira, quinta-feira e sábado = currículo³).
- Horário de Funcionamento: Manhã (08:00 – 12:00) e Tarde (12:30 – 16:30).
- Turmas de Ensino Fundamental atendidas: 1º Ano ao 8º Ano.
- Características do entorno da escola:



Figura 14 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

² Entende-se “área” como turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

³ Entende-se “currículo” como turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Dessa forma, percebe-se a existência de diversos elementos de infraestrutura presentes no entorno da escola. Dentre esses, podemos destacar: Igreja Anglicana, Igreja Católica, atividades agrícolas em expansão (ênfase na produção da soja), atividades pecuaristas (criações de bovinos, equinos e caprinos), Área de preservação e conservação ambiental, Cozinha Paroquial, Central Telefônica, Posto de Saúde (desativado), Salão Paroquial (salão comunitário), Mini-Mercado, sala comunitária de informática, 25 residências (através de diálogos com moradores, essas residências possui entre 40 a 100 anos de sua construção), antena de sinal de telefonia (uma empresa) e antenas de internet (três empresas).

- Outras Características:

Alguns alunos, que passaram pela escola, encontram-se em cursos superiores (graduação), bem como em diferentes instituições em nível de mestrado e doutorado (pós-graduação). Vale salientar, a existência de sujeitos que ingressaram como docentes de Instituição de Ensino Superior Pública (Universidade Federal de Santa Maria). Além disso, percebe-se que alguns, após a realização de cursos específicos, tornaram-se professores e empresários (ramos diversos).

- Transporte Escolar: a escola utiliza-se de três ônibus diários (Figura 15), sendo que dois destes percorrem áreas somente do interior do município, e apenas um que se desloca da sede municipal, conduzindo os professores e alguns educandos, devido aos lugares que ele percorre. Em média, percorre em torno de 450 km de estradas diárias (Figura 16), somando os três veículos, como pode ser percebido abaixo.

Transporte 1 (ônibus/terceirizado) – 135 Km.

Transporte 2 (ônibus/terceirizado) – 135 Km.

Transporte 3 (ônibus/prefeitura municipal) – 180 Km.



Figura 15 – Veículos de uso da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)



Figura 16 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Histórico:

As atividades pedagógicas da escola se iniciaram no ano de 1967, no Distrito de Catuçaba, mas obteve sua legalidade apenas no dia 24 de outubro de 1978, pelo Decreto Executivo (municipal) N°057/78, criando oficialmente e denominando a instituição como Escola Municipal Mascarenhas de Moraes (11 anos depois do início de suas atividades). A atual sede da escola foi construída no ano de 1975 (Figura

17). Em 15 de junho de 1983, por meio do Decreto Executivo (municipal) N°078/83, foi oficializada a existência da escola.



Figura 17 – Marco/Placa de criação da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Com o desenvolvimento do processo de nucleação no município, no dia 9 de abril de 1992 esse projeto adquiriu forma nessa instituição, através da criação da 1ª Escola Polo, mantendo o nome, chamando-se de Escola Municipal Mascarenhas de Moraes, atendendo turmas de 1º a 6º série (Figura 18).



Figura 18 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes (Escola Polo)

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Naquele momento, nove escolas multisseriadas foram desativadas, sendo beneficiadas com o projeto em desenvolvimento, em que conduziram seus alunos regularmente matriculados para a consolidação dessa nova instituição de ensino (Tabela 3).

ESCOLAS DESATIVADAS	DISTÂNCIA A POLO (KM)	ÁREAS RURAI/LOCALIDADES
Escola Bento Gonçalves	15	Rincão Claro
Escola Ilo Bica	05	Timbaúva
Escola Propício Fernandes de Lima	08	Rincão dos Bandeiras Antoniuzzi
Escola Prudente de Moraes	07	Rincão de Santa Catarina
Escola Pedro Paulo Vieira	05	Mazzaro
Escola General Osório	28	Venda Grande
Escola Britto Velho	38	Divisa
Escola General Neto	09	Figueira
Escola Clodomiro França	04	Bom Retiro Faxinal

Tabela 3 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: VALENTINI, L. M. A. B. (2014)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Em 12 de janeiro de 1993, a instituição recebeu autorização para o funcionamento das turmas de 7º e 8º séries pelo Parecer Estadual CEE N°50/93 e pelo Decreto Executivo (Municipal) N°028/96, no dia 01 de abril de 1996, alterou-se o nome existente sendo denominada Escola Municipal de 1º Grau Completo

Mascarenhas de Moraes. E como último ato legal de mudança, no dia 23 de agosto de 2000, com a Lei Municipal N°2150, a qual altera a designação das escolas, modificando o nome da instituição para Escola Municipal de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes.

- Atividade de diagnóstico com alunos da Escola Polo:

Alunos da Turma de 8° Ano (2015) da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes – São Gabriel/RS				
Total de Alunos da Turma	Localidade de Origem dos Alunos	Duração Casa – Parada de Ônibus	Duração Parada de Ônibus – Escola	Percurso Total Casa – Escola
ALUNO 1	Rincão do Claro	1 minuto	2 horas	2 horas e 1 minuto
ALUNO 2	Caiboaté Mirim	5 minutos	1 hora e 10 minutos	1 hora e 15 minutos
ALUNO 3	Capão Alto	15 minutos	1 hora e 40 minutos	1 hora e 55 minutos
ALUNO 4	Rincão de Santa Catarina	1 minuto	1 hora e 5 minutos	1 hora e 6 minutos
ALUNO 5	Corredor do Juliani	2 minutos	30 minutos	32 minutos
ALUNO 6	Faxinal	15 minutos	30 minutos	45 minutos
ALUNO 7	Bom Retiro	15 minutos	30 minutos	45 minutos
ALUNO 8	Faxinal	1 minuto	5 minutos	6 minutos
ALUNO 9	Timbaúva	15 minutos	15 minutos	30 minutos

Fonte: Trabalho de Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes – São Gabriel/RS (2015)

Organização: Eduardo Pastorio (2015)

Tabela 4 – Alunos da Turma de 8° Ano (2015) da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

No que diz respeito ao deslocamento realizado com o uso do transporte escolar do percurso total CASA – ESCOLA, os alunos do 8º Ano da E.M.E.F. Mascarenhas de Moraes totalizaram 8 horas e 55 minutos, com média de 60 minutos de duração para cada estudante. É necessário salientar que esse valor refere-se apenas à condução de ida até a instituição de ensino, ou seja, o aluno percorre diariamente uma média de 2 horas no percurso total CASA – ESCOLA – CASA. Entretanto, devido a uma adaptação do calendário escolar, os alunos são direcionados a essa escola de forma alternada, apenas três dias letivos na semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira), o que contribui para diminuir o tempo gasto dos educandos no deslocamento. Mesmo assim, eles possuem uma média semanal por aluno de 6 horas no percurso total CASA – ESCOLA – CASA, tempo esse permanecendo fora de sua residência e do contato/controlado de seus familiares.

4.1.2 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira

A escola localiza-se no Distrito de Cerro do Ouro, localidade de Nossa Senhora Conquistadora. A base estrutural encontra-se assim distribuída: cinco salas de aula, três banheiros (um professores/funcionários e dois alunos – masculino/feminino), sala de informática e de recursos, secretaria, sala dos professores, biblioteca e da direção, almoxarifado, cozinha e sala de refeitório, ambiente coberto para confraternização e reuniões, praça de diversão, campo de futebol, área livre (espaço amplo em torno da escola), horta, sala dos funcionários (motoristas), de consertos e de depósito.



Figura 19 – E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Total de Alunos: 54 alunos (2014) e 44 alunos (2015).
- Total de Professores e Funcionários: 12 professores e 3 funcionários (2 concursados e 1 terceirizado) (2015).
- Distância da sede (área urbana do município de São Gabriel/RS): 48 Km.
- Organização dos Dias Letivos: dias integrais (segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e sexta-feira = área e currículo).
- Horário de Funcionamento: Manhã (08:00 – 12:05) e Tarde (12:45 – 16:10).
- Turmas de Ensino Fundamental atendidas: 1º Ano ao 8º Ano.
- Características do entorno da escola:

É importante salientar que estrutura física da escola não se encontra juntamente com a sede da comunidade local (distância de 2 km). Apesar disso, percebe-se a existência de diversos elementos significativos de infraestrutura, localizados entorno da instituição. Dentre esses elementos, podemos destacar: Igreja Evangélica (Cristo Conservadora), Igreja Católica, atividades de agricultura em expansão e consolidadas (ênfase na produção expressiva de silvicultura, aumento da produção de grãos, como a soja e o milho, e o cultivo do arroz em várzea), atividades pecuaristas (criações de bovinos, equinos e caprinos), Cozinha

Paroquial, Salão Paroquial (salão comunitário), Campo Esportivo, Escola Abandonada, dois Poços Artesianos, Mini-Mercado, trinta e duas residências (através de diálogos com moradores, essas residências possuem entre 15 a 80 anos de construção), antena de sinal de telefonia (uma empresa) e a representatividade de uma Comunidade Remanescente de Quilombola.



Figura 20 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)



Figura 21 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Outras Características:

Percebe-se a existência de alunos residentes da cidade de São Gabriel/RS, frequentando as dependências da escola e, nos últimos anos, continuamente há uma diminuição do total de alunos matriculados na escola. Além disso, alternativas de gestão estão sendo adaptadas para a manutenção do funcionamento, sendo que a volta da multisseriação está sendo colocada em prática. A diretora é residente da comunidade, bem como a supervisora e uma das professoras, que possui seus familiares na região.

- Transporte Escolar:

A escola utiliza-se de três ônibus diários (Figura 22), sendo que um destes percorre apenas áreas do interior do município, outro que se desloca da sede municipal, conduzindo os professores e alguns educandos, e um terceiro que

participa somente no transporte do final do dia letivo, conduzindo alunos para uma área, ao contrário da rota dos demais transportadores. Em média, percorre em torno de 410 km de estradas diárias (Figura 23), somando os três veículos, como pode ser percebido abaixo.

Transporte 1 (van/terceirizado) – 115 Km.

Transporte 2 (ônibus/prefeitura municipal) – 190 Km.

Transporte 3 (ônibus/prefeitura municipal)/transporte final do dia letivo –105 Km.



Figura 22 – Veículos de uso da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)



Figura 23 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Histórico:

A escola iniciou suas atividades no ano de 1950, no Distrito de Cerro do Ouro, cuja estrutura está registrada na Figura 24. Porém, com caráter retroativo, apenas em 24 de outubro de 1978, o poder público municipal através do Decreto Executivo (Municipal) N°057/78, denominou a instituição como Escola Municipal Tiradentes - 28 anos após o início de suas atividades. No ano de 1982, passou a constar no Parecer CEE N°928/1982, que regularizava o funcionamento das escolas municipais de São Gabriel. Em 31 de agosto de 1984, a Secretaria Municipal de Educação buscou regulamentar seu funcionamento, por meio da Portaria N°52778. No ano de 1991, o prédio da escola foi destruído por incêndio e acabou sendo deslocado para uma estrutura já existente construída pelo poder público estadual, aproximadamente 4 Km da antiga estrutura, mantendo sua nomenclatura.



Figura 24 – Antiga Escola Tiradentes

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Sendo assim, com o desenvolvimento da nucleação no município, que ocorreu a partir do ano de 1992, a estrutura da escola começou a ser reorganizada em 1993 para atender essa reestruturação municipal das instituições localizadas no meio rural, obtendo uma ampliação de seu prédio e tornando-se Escola Polo, em 08 de novembro de 1993, pelo Decreto Executivo (Municipal) N°230/93, que também determinou a alteração de sua denominação, passando a ser chamada de Escola

Municipal de 1º Grau Incompleto Baltazar Teixeira da Silveira, com turmas de 1º a 5º série (Figura 25).



Figura 25 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Dessa forma, sete escolas multisseriadas foram desativadas, nas quais destinaram suas documentações, bem como seus alunos regularmente matriculados para a consolidação dessa nova instituição de ensino (Tabela 5).

Em 13 de dezembro de 1994, pelo Parecer Estadual CEED N°1784/94, foi autorizado o funcionamento da 6ª série na escola. Em 17 de outubro de 1995, a instituição recebeu autorização para o funcionamento das turmas de 7ª e 8ª séries, pelo Parecer Estadual CEED N°963/95 e pelo Decreto Executivo (Municipal) N°029/96, no dia 01 de abril de 1996, alterou-se o nome existente para Escola Municipal de 1º Grau Completo Baltazar Teixeira da Silveira. Por fim, no dia 23 de agosto de 2000, com a Lei Municipal N°2150, que altera a designação das escolas, modificou-se o nome da instituição para Escola Municipal de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira.

ESCOLAS DESATIVADAS	DISTÂNCIA A POLO (KM)	ÁREAS RURAIIS/LOCALIDADES
Escola Rui Barbosa	08	Passo Fundo
Escola Germano Lobato	15	Pontas do Salso
Escola Passo do Salso	06	Camaquã
Escola Manoel Antônio de Macedo	35	Nazária
Escola Princesa Isabel	20	Corredor de Bagé
Escola Ana Amélia	07	Cerro do Ouro
Escola Tiradentes	04	Corredor Ilo Teixeira

Tabela 5 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: VALENTINI, L. M. A. B. (2014)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Atividade de diagnóstico com alunos da Escola Polo:

Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS

Total de Alunos da Turma	Localidade de Origem dos Alunos	Duração Casa – Parada de Ônibus	Duração Parada de Ônibus – Escola	Percurso Total Casa – Escola
ALUNO 1	Pau Fincado	10 minutos	40 minutos	50 minutos
ALUNO 2	Pau Fincado	15 minutos	30 minutos	45 minutos
ALUNO 3	Pau Fincado	5 minutos	35 minutos	40 minutos
ALUNO 4	Pau Fincado	5 minutos	35 minutos	40 minutos
ALUNO 5	Pau Fincado	10 minutos	40 minutos	50 minutos
ALUNO 6	Pau Fincado	20 minutos	40 minutos	1 hora

Fonte: Trabalho de Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS (2015)

Organização: Eduardo Pastorio (2015)

Tabela 6 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Conforme o deslocamento realizado com o uso do transporte escolar do percurso total CASA – ESCOLA, os alunos do 8º Ano da E.M.E.F. Baltazar Teixeira da Silveira totalizaram 4 horas e 45 minutos, com média de 47,5 minutos de duração para cada um deles. Faz-se necessário salientar que esse valor somente se refere à condução de ida até a instituição de ensino, ou seja, o aluno percorre diariamente uma média de 1 hora e 35 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA. Devido haver uma adaptação do calendário escolar, os alunos direcionam a essa escola apenas quatro dias letivos na semana (segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), o que contribui para diminuir o tempo gasto dos educandos no deslocamento. Ainda assim, eles possuem uma média semanal por aluno de 6 horas e 20 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA, tempo esse permanecendo fora de sua residência e do contato/controlado de seus familiares.

4.1.3 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni

A escola encontra-se localizada no Distrito de Catuçaba, na localidade de Cerrito. Dentre sua estrutura, que se encontra em boas condições, está assim estabelecida: cinco salas de aula, biblioteca e sala de informática, refeitório, cozinha, dois banheiros para os alunos (masculino e feminino), banheiros para os professores e funcionários, sala dos professores, secretaria, supervisão, direção, sala de vídeo, sala de depósito na parte externa e almoxarifado, sala de atendimento educacional especializado, saguão (espaço de realização de festividades da escola), quadra de esportes, praça para os alunos, horta comunitária e espaço amplo na parte externa da escola (área livre).



Figura 26 – E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Total de Alunos: 120 alunos (2014) e 108 alunos (2015).
- Total de Professores e Funcionários: 14 professores (uma responsável pelo Atendimento Educacional Especializado) e 5 funcionários (2015).
- Distância da sede (área urbana do município de São Gabriel/RS): 62 Km.
- Organização dos Dias Letivos: dias alternados e integrais (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira = área e; terça-feira, quinta-feira e sábado = currículo).
- Horário de Funcionamento: 08:00 – 11:45 e 12:30 – 16:25.
- Turmas de Ensino Fundamental atendidas: 1º Ano ao 9º Ano.
- Características do entorno da escola:



Figura 27 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Percebe-se a existência de diversos elementos de infraestruturas presentes no entorno da escola. Dentre esses, podemos destacar: Igreja Assembleia de Deus, Igreja Deus é Amor, Igreja Católica (São Pedro) e Salão Paroquial, Cemitério da localidade, Associação dos Moradores, CTG Querência do Pay Quati, Assentamento Madre Terra, 36 residências (através de diálogos com moradores, essas residências possuem entre 25 a 70 anos de construção), atividades agrícolas em expansão (ênfase na produção da soja), atividades pecuaristas (criações de bovinos, equinos e caprinos), Área de preservação e conservação ambiental e Mini-Mercado.

- Outras Características:

Nos últimos anos, nota-se que há uma diminuição constante do total de alunos matriculados na escola. Com isso, criou-se alternativas de gestão no que tange a manutenção do funcionamento da instituição e que estão sendo adaptadas com a volta da multisseriação para algumas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebe-se, também, a existência de alunos residentes da cidade de São Gabriel/RS, frequentando as dependências da escola. Vale salientar que, até o ano de 2014, a escola absorvia o contingente de alunos provenientes do Assentamento Madre Terra, localizado nas proximidades. Porém, com a criação de uma nova escola para atender essa demanda, os alunos foram deslocados.

- Transporte Escolar: a escola utiliza diariamente três veículos (Figura 28) para o deslocamento dos alunos e professores, sendo que dois destes percorrem somente áreas do interior do município, e um que se desloca da sede municipal, conduzindo os professores e alguns educandos. Em média, percorrem em torno de 401 km de estradas diárias (Figura 29), somando os três veículos, como pode ser percebido abaixo.

Transporte 1 (ônibus/prefeitura municipal) – 182 Km.

Transporte 2 (ônibus/terceirizado) – 95 Km.

Transporte 3 (ônibus/terceirizado) – 98 Km.



Figura 28 – Veículos de uso da E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)



Figura 29 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Histórico:

Essa unidade educacional iniciou seus trabalhos pedagógicos no dia 22 de janeiro de 1969, pelo Decreto Executivo (Municipal) N°001/69, que inaugurou e denominou essa instituição de Escola Municipal Ernesto José Annoni. Em 31 de agosto de 1984, a Secretaria Municipal de Educação buscou regulamentar seu funcionamento, por meio da Portaria N°52778. Em 14 de janeiro de 1987, através do Decreto Executivo (municipal) N°005/87, oficializou-se a existência da escola, com sua criação na legalidade.

A proposta de nucleação desenvolvida no município desde 1992 possibilitou à instituição tornar-se Escola Polo, no dia 19 de abril de 1994 - através da Lei Municipal N°2028/94, com sua inauguração, mantendo sua nomenclatura, sendo chamada de Escola Municipal Ernesto José Annoni, disponibilizando turmas de 1° a 5° série (Figura 30).



Figura 30 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Ernesto José Annoni (criação)

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Para o desenvolvimento desse projeto, dez escolas multisseriadas foram desativadas, encaminhando seus alunos regularmente matriculados para a nova escola, consolidando a iniciativa (Tabela 7).

Em 06 de janeiro de 1995, pelo Parecer Estadual CEED N°16/95, foi autorizado o funcionamento da 6° série na escola. Em 10 de outubro de 1995, a instituição recebeu autorização para o funcionamento das turmas de 7° e 8° séries, através do Parecer Estadual CEED N°963/95 e por meio do Decreto Executivo (Municipal) N°003/96, no dia 01 de abril de 1996, alterou-se o antigo nome para a denominação de Escola Municipal de 1° Grau Completo José Ernesto Annoni (Figura 31). E, no dia 23 de agosto de 2000, com a Lei Municipal N°2450, modificou-se o nome da instituição, alterando sua designação para Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ernesto Annoni.

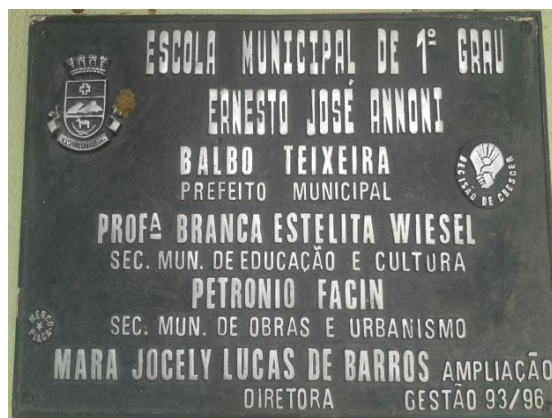


Figura 31 – Marco/Placa de ampliação da E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

ESCOLAS DESATIVADAS	DISTÂNCIA A POLO (KM)	ÁREAS RURIS/LOCALIDADES
Escola Polímaco Barbosa de Godoy	06	Canta Galo, Pavão, Guabiju, Guabiju – Fazenda King, Passo do Rocha, Corredor dos Godoy, Assentamento Madre Terra, Cerrito, Cerrito – Corredor dos França, Rincão dos Ambrózios, Divisa, Casa Nova.
Escola Ambrózio Neto	05	
Escola Carlos Cândido Pereira	11	
Escola José de Anchieta	15	
Escola Dom Pedro I	31	
Escola Cícero Moraes	12	
Escola Casa Nova	03	
Escola José Lanes	12	
Escola Marechal Floriano	18	
Escola Fernando Gonçalves	03	

Tabela 7 – Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: VALENTINI, L. M. A. B. (2014)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Atividade de diagnóstico com alunos da Escola Polo:

Alunos da Turma de 9º Ano (2015) da E.M.E.F. Ernesto José Annoni – São Gabriel/RS				
Total de Alunos da Turma	Localidade de Origem dos Alunos	Duração Casa – Parada de Ônibus	Duração Parada de Ônibus – Escola	Percurso Total Casa – Escola
ALUNO 1	Rincão dos Ambrózio	1 minuto	20 minutos	21 minutos
ALUNO 2	Canta Galo	1 minuto	50 minutos	51 minutos
ALUNO 3	Passo da Rocha	1 minuto	1 hora	1 hora e 1 minuto
ALUNO 4	Camisão	5 minutos	30 minutos	35 minutos
ALUNO 5	Cerrito Catuçaba	1 minuto	45 minutos	46 minutos
ALUNO 6	Cerrito	2 minutos	45 minutos	47 minutos
ALUNO 7	Pavão	1 minuto	1 hora	1 hora e 1 minuto
ALUNO 8	Cerrito	1 minuto	45 minutos	46 minutos
ALUNO 9	Rincão dos Ambrózio	3 minutos	20 minutos	23 minutos

Fonte: Trabalho de Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto Annoni – São Gabriel/RS (2015)

Organização: Eduardo Pastorio (2015)

Tabela 8 – Alunos da Turma de 9º Ano (2015) da E.M.E.F. Ernesto José Annoni

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Dentro do deslocamento realizado com o uso do transporte escolar do percurso total CASA – ESCOLA, os estudantes do 9º Ano da E.M.E.F. Ernesto José Annoni totalizaram 6 horas e 31 minutos, com média de 43 minutos de duração por aluno. É importante destacar que esse valor refere-se apenas a condução de ida até a instituição de ensino, sendo assim, o aluno percorre diariamente uma média de 1 hora e 26 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA. Para isto, devido a

uma adaptação do calendário escolar, os alunos direcionam-se a esta escola de maneira alternada, apenas três dias letivos na semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira), o que contribui para diminuir o tempo gasto dos educandos no deslocamento. Ainda assim, eles possuem uma média semanal por aluno de 4 horas e 18 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA, tempo esse permanecendo fora de sua residência e do contato/controlado de seus familiares.

4.1.4 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado

A escola encontra-se localizada no Distrito de Tiarajú, na localidade de Santo Antônio (Pau Fincado). Sua estrutura é constituída, em grande parte, de material amianto, e disponibiliza adequado funcionamento para seus participantes. Dessa forma, a base estrutural encontra-se assim estabelecida: cinco salas de aula, sala de informática e biblioteca, refeitório, cozinha, banheiro para os alunos (masculino e feminino), banheiros para os professores e funcionários, secretaria (juntamente com a sala da direção), sala dos professores e de reuniões, sala de depósito (almoxarifado e de materiais didáticos/pedagógicos), campo de esportes (futebol) e quadra de areia (vôlei), praça para os alunos, horta comunitária e um amplo espaço na parte externa da escola.



Figura 32 – E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Total de Alunos: 131 alunos (2014) e 118 alunos (2015).

- Total de Professores e Funcionários: 17 professores e 3 funcionários (2015).
- Distância da sede (área urbana do município de São Gabriel/RS): 70 Km.
- Organização dos Dias Letivos: dias alternados e integrais (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira = área e; terça-feira, quinta-feira e sábado = currículo).
- Horário de Funcionamento: Manhã (08:00 – 12:00) e Tarde (12:30 – 16:30).
- Turmas de Ensino Fundamental atendidas: 1º Ano ao 8º Ano.
- Características do entorno da escola:



Figura 33 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Portanto, verifica-se a existência de diversos elementos de infraestruturas presentes no entorno da escola. Dentre desses, podemos destacar: estrutura física

municipal, em que corresponde a Central Telefônica da região e o Posto de Saúde, Posto da Brigada Militar (desativada e abandonada), Centro Comunitário (desativado), Cemitério da Comunidade, e aproximadamente 23 residências fixas (através de diálogos com moradores, essas residências possuem entre 25 a 70 anos de sua construção), antena de sinal de telefonia (uma empresa) e antena de internet.



Figura 34 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Outras Características:

Nota-se o desenvolvimento humano e pedagógico dos alunos que obtiveram sua formação em nível fundamental na escola, continuando sua formação em nível médio das escolas da sede do município de São Gabriel/RS, além de alguns que ingressaram na carreira do magistério e, após a formação, voltaram para lecionar na

instituição de ensino. Nota-se, também, o envolvimento dos professores no resgate da cultura local, com a busca da manutenção do “Último Reduto dos Carreiros” do estado do Rio Grande do Sul, que se situa na localidade em que a escola encontra-se inserida. Esse envolvimento possibilitou, no ano de 2014 - através do legislativo, a criação o Dia Municipal das Carreteadas. É importante destacar que absorve em sua estrutura, o Programa Mais Educação, com oficinas de Memórias, Apoio Pedagógico, Iniciação Científica e Agroecologia.

- Transporte Escolar: a escola utiliza-se de quatro ônibus diários (Figura 35), sendo que três destes percorrem áreas somente do interior do município, e um que se desloca da sede municipal, conduzindo os professores e alguns educandos. Em média, percorrem em torno de 582 km de estradas diárias (Figura 36), somando os quatro veículos, como pode ser percebido abaixo.

Transporte 1 (ônibus/terceirizado) – 141 km.

Transporte 2 (ônibus/terceirizado) – 103 km.

Transporte 3 (ônibus/prefeitura municipal) – 194 km.

Transporte 4 (ônibus/prefeitura municipal) – 144 km.



Figura 35 – Veículos de uso da E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)



Figura 36 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Histórico:

O início do processo de desenvolvimento pedagógico da instituição ocorreu no dia 2 de maio de 1978, em uma espécie de casa abandonada de madeira doada por moradores da localidade de Pau Fincado, pertencente àquele momento ao Distrito de Azevedo Sodré. Localizava-se a dois quilômetros de distância do atual prédio, e sua denominação era Escola Municipal Azevedo Sodré.

Num primeiro momento, as práticas pedagógicas iniciaram para uma turma da 1º série do Ensino Fundamental - definida como a turma inicial – conseguindo, no final daquele ano, a aprovação da turma de 2º série para o ano de 1979. Posteriormente, no ano de 1980, a família de Hataídes fez a doação de um terreno, localizado na mesma área da estrutura física atual. A partir de então, a escola passou a ser registrada com o nome de “Escola Sem Denominação de Azevedo Sodré”, e agregou estudantes de outras comunidades.

No ano de 1983, passou a denominar-se Escola Jerônimo Machado, a partir do Decreto Executivo nº77 emitido pela Prefeitura Municipal de São Gabriel (órgão emissor), no dia 15 de junho de 1983, que criou e denominou a existência dessa instituição. No dia 31 de agosto de 1984, esse texto aparece na Portaria Nº 52775 do Estado, ao fragmento designado da Secretaria de Educação, oficializando as iniciativas municipais. Verificou-se a existência do Decreto Executivo Nº 001/87, em

14 de janeiro de 1987, também emitido pela Prefeitura Municipal de São Gabriel, o qual denominou a escola e suas atribuições enquanto entidade social.

A partir do desenvolvimento da proposta de nucleação no município desde 1992, possibilitou à instituição tornar-se Escola Polo no dia 02 de maio de 1994, com sua reinauguração enquanto instituição de ensino e de sua nova infraestrutura construída, mantendo sua nomenclatura, sendo chamada de Escola de 1º Grau Completo Jerônimo Machado, disponibilizando turmas de 1º a 4º série (Figura 37).



Figura 37 – Marco/Placa de inauguração da E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Sendo assim, doze escolas multisseriadas foram desativadas para a realização do agrupamento, as quais destinaram suas documentações e seus alunos regularmente matriculados para consolidação dessa nova instituição de ensino (Tabela 9).

Dessa forma, nos dois primeiros anos de existência da Escola Polo, as atividades pedagógicas foram realizadas sem a constituição do marco legal. Apenas no dia 28 de março de 1996, com a aprovação do Decreto Executivo N°025/96, pela Prefeitura Municipal de São Gabriel/RS, tem-se a regularização da situação, que determinou a desativação da escola anterior e criou a Escola Polo, com o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado.

ESCOLAS DESATIVADAS	DISTÂNCIA A POLO (KM)	ÁREAS RURAIIS/LOCALIDADES
Escola Flaubiano Cabral	06	Arvoredo, Santo Antonio, Pau Fincado, Vista Alegre, Campo Real, Águas Claras, Caieiras, Corredor dos Ramos, Caiboaté Grande, Caiboaté Mirim, Lagoões, Corredor São Lucas, BR 158, Palma.
Escola Trajano de Oliveira	05	
Escola Inocência Cunha	09	
Escola Rafael Pinto Bandeira	04	
Escola Guilhermina Cunha	06	
Escola Joaquim Gonçalves Ramos	06	
Escola Professor Antunes do Vale	25	
Escola Leda Gonçalves	20	
Escola José França	25	
Escola Sepé Tiaraju	26	
Escola Santo Antonio	04	
Escola Osvaldo Cruz	15	

Tabela 9 - Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Além disso, no mesmo ano, a escola ampliou seu atendimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental, abrangendo todas as séries desta Etapa da Educação Básica. Essa ampliação está estabelecida no Parecer de autorização de funcionamento N° 636/96, emitido pelo Conselho Estadual de Educação, do dia 2 de abril de 1996. Para isto, percebe-se que a escola ainda participa das definições estabelecidas por legislações, através da Lei Municipal (Decreto executivo) N°2450,

que estabelece a existência de cinco Escolas Polos, inserindo a instituição em destaque nesse panorama.

- Atividade de diagnóstico com alunos da Escola Polo:

Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Jerônimo Machado – São Gabriel/RS				
Total de Alunos da Turma	Localidade de Origem dos Alunos	Duração Casa – Parada de Ônibus	Duração Parada de Ônibus – Escola	Percurso Total Casa – Escola
ALUNO 1	Pau Fincado	2 minutos	1 hora e 15 minutos	1 hora e 17 minutos
ALUNO 2	Pau Fincado	1 minuto	45 minutos	46 minutos
ALUNO 3	Pau Fincado	15 minutos	55 minutos	1 hora e 10 minutos
ALUNO 4	Caieira	5 minutos	45 minutos	50 minutos
ALUNO 5	Caieira	12 minutos	1 hora	1 hora e 12 minutos
ALUNO 6	Arvoredo	12 minutos	1 hora e 30 minutos	1 hora e 42 minutos
ALUNO 7	Arvoredo	1 minuto	1 hora e 45 minutos	1 hora e 46 minutos
ALUNO 8	Vista Alegre	1 minuto	30 minutos	31 minutos
ALUNO 9	Corredor dos Ramos	5 minutos	45 minutos	50 minutos

Fonte: Trabalho de Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado – São Gabriel/RS (2015)

Organização: Eduardo Pastorio (2015)

Tabela 10 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Jerônimo Machado

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Os alunos do 8º Ano da E.M.E.F. Jerônimo Machado, dentro do deslocamento realizado com o uso do transporte escolar do percurso total CASA – ESCOLA, totalizaram 10 horas e 4 minutos, com média de 1 hora e 11 minutos de duração

para cada um deles. Vale salientar que esse valor apenas refere-se à condução de ida até a instituição de ensino, ou seja, o aluno percorre diariamente uma média de 2 horas e 22 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA. Devido haver uma adaptação do calendário escolar, os alunos são direcionados a essa escola de forma alternada, somente três dias letivos na semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira), o que contribui para diminuir o tempo gasto dos educandos no deslocamento. Mesmo assim, eles possuem uma média semanal por aluno de 7 horas e 6 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA, tempo esse permanecendo fora de sua residência e do contato/controlado de seus familiares.

4.1.5 Escola Polo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira

A escola encontra-se localizada no Distrito de Azevedo Sodré, na localidade de São Felipe e dentro do Assentamento Guajuvira. Constitui-se de uma estrutura predial, de idade mais nova que em relação às demais Escolas Polos e encontra-se assim estabelecida: oito salas de aula (uma sala encontra-se de forma improvisada, agregada à biblioteca), sala de recursos, sala do Projeto Mais Educação, sala de informática/biblioteca, refeitório, cozinha, banheiro para os alunos (masculino e feminino), banheiros para os professores e funcionários, secretaria, sala dos professores, sala da direção, sala de depósito (almoxarifado e de materiais didáticos/pedagógicos), saguão (local de realização das festividades escolares), quadra de esportes, praça para os alunos e um amplo espaço na parte externa da escola.



Figura 38 – E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Total de Alunos: 73 alunos (2014) e 80 alunos (2015).
- Total de Professores e Funcionários: 12 professores e 4 funcionários (2015).
- Distância da sede (área urbana do município de São Gabriel/RS): 68 Km.
- Organização dos Dias Letivos: integrais (segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira = área e currículo).
- Horário de Funcionamento: Manhã (08:00 – 12:00) e Tarde (12:45 – 16:30).
- Turmas de Ensino Fundamental atendidas: 1º Ano ao 8º Ano.
- Características do entorno da escola:

A escola encontra-se distante em torno de 15 km da sede do Distrito Municipal. Mesmo assim, devido encontrar-se dentro de um assentamento, existem diversos elementos de infraestruturas presentes no seu entorno. Dentre esses, podemos destacar: Centro Comunitário, que constitui também como uma estrutura física municipal para depósitos de materiais e de logística, e uma quantidade de aproximadamente 42 residências fixas (através de diálogos com moradores, essas residências possuem entre 15 a 50 anos de sua construção).



Figura 39 – Estruturas físicas nas proximidades da E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Outras Características:

Constitui uma escola que se encontra diante de uma realidade diversificada das demais Escolas Polos. Sua estrutura encontra-se inserida dentro de uma comunidade de reforma agrária (assentamento), absorvendo uma parcela significativa de sujeitos que advêm de outras regiões do estado e que possuem uma formação social, agregada de outros elementos humanos.

- Transporte Escolar: para realizar o deslocamento dos alunos e professores da escola, três veículos (Figura 40) são utilizados para a logística, sendo que se deslocam da sede municipal e são de administração do poder público municipal (prefeitura). Dois veículos trafegam conduzindo apenas alunos, e um terceiro transporta alunos e professores. Em média, percorre em torno de 875 km de

estradas diárias (Figura 41), somando os três veículos, como pode ser percebido abaixo.

Transporte 1 (ônibus/prefeitura municipal) – 330 km.

Transporte 2 (ônibus/ prefeitura municipal) – 260 km.

Transporte 3 (ônibus/ prefeitura municipal) – 285 km.



Figura 40 – Veículos de uso da E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)



Figura 41 – Estradas de acesso à E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Histórico:

Essa instituição de ensino iniciou suas atividades pedagógicas no dia 20 de março do ano de 1999, com a inauguração de sua infraestrutura (Figura 42) na antiga Estância Areal de propriedade do Senhor Amarílio da Cunha Teixeira, neto da homenageada com o nome da escola. Sua regularidade encontra-se registrada pelo Decreto Executivo (Municipal) N°019/99.



Figura 42 – Marco/Placa de Inauguração da E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Como a proposta de nucleação encontrava-se em desenvolvimento no município desde 1992, a escola em análise foi criada dentro desse planejamento educacional, das cinco Escolas Polos existentes na unidade territorial de São Gabriel/RS sendo constituída como a última. O decreto municipal citado acima definiu a instituição com a nomenclatura atual, chamando-se de Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela Cunha Teixeira, disponibilizando turmas de 1° a 8° série.

Para o desenvolvimento desse projeto de nucleação, apenas três escolas multisseriadas foram desativadas, encaminhando seus alunos regularmente matriculados para a nova escola, consolidando a iniciativa (Tabela 11).

ESCOLAS DESATIVADAS	DISTÂNCIA A POLO (KM)	ÁREAS RURAIS/LOCALIDADES
Escola Municipal Plácido de Castro	21	BR 290: Km 454, (depois Cabanha Saudade), Inhatinhum, Guará Remates, Vila Jorge, BR 158, BR 158 – Km 422, Fazenda Descanso, Granja Inhatium, Brigada, Fazenda da Acácia, Assentamento Guajuviras, Jarar
Escola Municipal Olavo Bilac	7,5	
Escola Estadual Camará Fagundes	11	

Tabela 11 - Escolas multisseriadas desativadas para Escola Polo - E.M.E.F. Maria Manoela Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

- Atividade de diagnóstico com alunos da Escola Polo:

Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira – São Gabriel/RS				
Total de Alunos da Turma	Localidade de Origem dos Alunos	Duração Casa – Parada de Ônibus	Duração Parada de Ônibus – Escola	Percurso Total Casa – Escola
ALUNO 1	Assentamento Guajuvira	2 minutos	15 minutos	17 minutos
ALUNO 2	Assentamento Guajuvira	2 minutos	5 minutos	7 minutos
ALUNO 3	Azevedo Sodré	15 minutos	40 minutos	55 minutos
ALUNO 4	Pau Fincado	10 minutos	1 hora	1 hora e 10 minutos

Fonte: Trabalho de Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira – São Gabriel/RS (2015)

Organização: Eduardo Pastorio (2015)

Tabela 12 – Alunos da Turma de 8º Ano (2015) da E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: Eduardo Pastorio (2015)

Dentro do deslocamento realizado com o uso do transporte escolar do percurso total CASA – ESCOLA, os alunos do 8º Ano da E.M.E.F. Maria Manoela da Cunha Teixeira totalizaram 2 horas e 9 minutos, com média de 37 minutos de duração para cada um. Destaca-se que esse valor refere-se somente à condução de ida até a instituição de ensino, ou seja, o aluno percorre diariamente uma média de 1 hora e 14 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA. Devido haver uma adaptação do calendário escolar, os estudantes direcionam-se a essa escola apenas quatro dias letivos na semana (segunda-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), o que contribui para diminuir o tempo gasto dos educandos no deslocamento. Mesmo assim, eles possuem uma média semanal por aluno de 4 horas e 56 minutos no percurso total CASA – ESCOLA – CASA, tempo esse permanecendo fora de sua residência e do contato/controlado de seus familiares.

4.2 Análise dos Resultados

Esta pesquisa buscou apontar questões que permeiam a discussão da Educação do Campo dentro do contexto educacional brasileiro, analisando o processo de nucleação desenvolvida no país pelo viés social, administrativo, político e pedagógico. Para o desenvolvimento dessa proposta, uma análise específica no objeto de estudo fez-se necessário para compreender a dinâmica pedagógica implantada em escolas localizadas no meio rural, na figura das escolas centrais, em exemplo em um município. Essa reflexão caminha, portanto, no desenvolvimento do programa de nucleação escolar, seu planejamento e implantação, bem como sobre os impactos desse processo no cotidiano da comunidade escolar.

A nucleação das escolas se constitui em um processo de agrupamento de pequenas escolas unidocentes, isto é, apenas um professor para séries primárias de uma região rural em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, que pode se localizar nas próprias comunidades rurais ou até mesmo nas sedes dos Municípios. (D' AGOSTINI, 2003, p. 18).

Dentro da teoria que trata sobre a Sociologia das Ausências/Emergências e Interculturalismo, quando manifesta sobre a existência e atuação dos sujeitos inseridos nas escolas do campo, sujeitos esses transformados social e culturalmente

a partir de suas práticas cotidianas (individuais e coletivas), que criam espaços e reproduzem suas bases humanas. Assim, esses integrantes conseguem, dentro de suas comunidades, uma emancipação social e a insurgência de sua cultura enquanto luta contra-hegemônica.

Os sujeitos do campo correspondem a grupos que constroem suas próprias bases culturais e as difundem no espaço a partir de suas relações com o seu grupo social, ou na aproximação de outros em suas comunidades. Mas, no contexto inserido, o campo sofreu modificações e, a partir das determinações legais (legislações/políticas públicas), esses protagonistas rurais tornaram-se secundários, isolados em sua estrutura e localização.

Esse trabalho, em seus dizeres, buscou proporcionar uma discussão sobre os espaços dos excluídos e para as minorias, e debater a questão cultural existente entre esses indivíduos que, em suas ações, conduzem suas práticas cotidianas a partir de seus hábitos e costumes. Para isso, os movimentos sociais camponeses surgem preocupados com o direcionamento das questões agrárias, e partem para uma luta, que segundo Santos (2007) refere-se a uma luta contra-hegemônica.

Para Santos (2007), essa luta pode ser registrada na expressão “Sociologia das Ausências”, salientando que esse termo expressa de forma clara a existência do resultado de um processo no qual reduzimos a realidade apenas para aquilo que possui maior relevância no que diz respeito ao grande grupo da sociedade, mas sim, no sentido mais amplo, aquilo que inicialmente torna-se algo inexistente é, na verdade, apenas algo ausente, ou seja, encontra-se existente, mas ainda a ser resgatado.

Os sujeitos do campo, na qual figura a Educação do Campo, tornam-se elementos invisíveis (algo inexistente) para a realidade hegemônica do mundo. Dentro das Sociologias das Ausências, possibilita a criação dos modos de produção das ausências por Santos (2007), constituindo monoculturas que produzem a exclusão de conhecimentos alternativos. Dessa forma, descredibiliza todos os povos e grupos sociais que se organizam por esses conhecimentos alternativos, justificando a educação do campo como secundário no contexto educacional, ou seja, descredibiliza muitas experiências sociais pertinentes e existentes no espaço,

valorizando apenas aquelas de credibilidade científicas e universais, ou de aceitação social (de maior parcela da sociedade).

Assim, a Sociologia das Ausências, nas palavras de Santos (2007), surge como forma de tornar objetos ausentes em objetos presentes, dando visibilidade para aqueles invisíveis, sendo necessário substituir essa sociologia das “monoculturas” por “ecologias” de forma a inverter essa situação de desperdício de conhecimento e criar possibilidades de valorização das “experiências ausentes se tornem presentes”.

Ainda conforme Santos (2007), a “Sociologia das Ausências” pode ser modificada para a “Sociologia das Emergências”, que surge no intuito de viabilizar para as ausências existentes no presente, sinais de um futuro dinâmico, com possibilidades emergentes e que ainda não adquiriram relevância, pois, em tempo, constituem “embriões”, ainda em processo de construção. Isso possibilita a ampliação simbólica de forma a transformar experiências disponíveis em experiências possíveis, aumentando a produção de realidades.

Com isso, movimentos sociais camponeses podem se transformar em ações coletivas e difundirem suas bases político-ideológicas, assim como a Educação do Campo pode tornar-se expressiva e adquirir relevância para o contexto no qual se insere, ou seja, apesar de isoladas em seu contexto administrativo e pedagógico, bem como de localização, as Escolas do Campo adquirem visibilidade, com “possibilidades emergentes” ao se tornarem atuantes na comunidade local, inseridas e questionadoras do contexto educacional municipal, analisando e avaliando o trabalho pedagógico desenvolvido.

No contexto das escolas do campo, quando da formação de uma determinada instituição, percebe-se a confluência de sujeitos diversos, carregados de significações e historicidade em sua formação enquanto indivíduos, principalmente nas Escolas Polos. Em um primeiro momento, interpreta-se essa união de diversidade como reflexo apenas da aceitação das diferenças em um mesmo lugar.

Nesse sentido, Canclini (2009) menciona o termo multicultural, para explicar esse fenômeno de aceitação das inúmeras culturas, como sendo “justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação”, admitindo “a diversidade de culturas,

sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas”, que devido à permanência de grupos isolados nesse aspecto, pode segregar e provocar o comunitarismo.

A escola do campo - dentro da concepção da Educação do Campo - busca além de uma mera aceitação da diversidade existente entre seus sujeitos, mas também, uma aproximação com possível absorção de aspectos culturais presentes nos grupos. Para Canclini (2009), a expressão interculturalidade representa essa questão e essa diversidade em adaptação, uma vez que “remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas”.

Para isso, obrigatoriamente, a comunicação deve ocorrer entre indivíduos, até mesmo porque apenas o diálogo entre dois sujeitos podem gerar transformações na forma de agir e de pensar, e refletir em seus hábitos e costumes, isto é, a interculturalidade, necessária para os povos do campo, ocorre “como relações interpessoais entre membros de uma mesma sociedade ou de culturas diferentes, e, depois, abrangendo também as comunicações entre sociedades distintas”.

A fragilização das comunidades escolares poderia ser constada a partir do fechamento das escolas, pois a vivência dos costumes tradicionais das comunidades de origem dos alunos (participação nos cultos, encontros de lazer dos jovens das comunidades, reunião de famílias e festas) perdeu, inicialmente, a intensidade que vinha ocorrendo na medida em que novos hábitos culturais foram sendo adquiridos, novas oportunidades de trabalhos futuros sendo criadas e opções sociais foram se multiplicando no novo ambiente escolar.

A possível fragmentação cultural das comunidades que perderam suas instituições de ensino a partir de projetos de nucleação e as dificuldades de aprendizagem e adaptação dos alunos em sua nova escola constituem um ponto de partida dessa análise que toma por base as noções teóricas do multiculturalismo em sua visão mais conservadora e ainda claramente associada aos interesses da classe hegemônica. Sendo assim, essa multiculturalidade e uma educação intercultural mais aberta e libertadora, são fundamentais para a criação de sujeitos mais críticos e que apontem para uma relação de interpenetração cultural em seus convívios sociais.

A nucleação das escolas ditas isoladas, em agrupamentos nas escolas centrais (Escolas Polos), provocou a desvinculação dos estudantes de suas próprias comunidades, inserindo-se em novos locais. Assim, esses educandos estavam presentes em uma “Sociologia das Ausências”, inferiorizadas no contexto educacional. As comunidades escolares adquiriram visibilidade no entorno de sua localização e tornaram-se emergentes, atuantes socialmente, valorizando o conhecimento construído e o culturalmente existente. Atualmente, as instituições de ensino do campo perpassam de apenas uma mera aproximação de sujeitos ocorridos durante o processo de nucleação (multiculturalidade), para relações interpessoais de pessoas diferentes (interculturalidade).

Como se pode notar, a nucleação de comunidades escolares tradicionais constitui-se como o campo no qual esta pesquisa é discutida a partir da perspectiva das políticas públicas, educação e cultura. No campo da cultura, por situar-se no viés das crenças, das artes, das leis, da moral e dos costumes em que estão as inter-relações com as decisões políticas e o cotidiano da vida comunitária e dos alunos na escola núcleo. Nesse contexto de interessantes peculiaridades e de diversidade cultural em que se encontram alunos de diferentes regiões, culturas e etnias, está, por sua vez, muito presente a ideia do multiculturalismo e da interculturalidade nos municípios cujas administrações municipais elegeram a nucleação escolar como política pública.

A implantação desse processo a partir do aspecto da administração escolar (política pública), com o fechamento de escolas ditas isoladas, e a criação de escolas núcleos, havia uma ideia de que seria mais vantajoso arcar com as despesas de transporte que manter abertas escolas com poucos alunos. Outro ponto considerado na aplicação da proposta centrava-se na ampliação de ofertas de professores com melhores formações e melhor remunerados para atender as escolas nucleadas. Além disso, havia a possibilidade da centralização de investimentos, com melhorias também na parte de infraestrutura das instituições de ensino.

Esse contexto pode ser percebido nos discursos dos sujeitos inseridos nas comunidades escolares, em que as justificativas diversas buscavam seduzir os povos do campo para aceitar e contribuir na implantação da política de nucleação.

Mesmo assim, as represálias foram inevitáveis, pois esses indivíduos perceberam que esse processo contribuiria negativamente para as comunidades locais, distanciando os educandos de seus familiares, de seus lugares particulares e de sua cultura.

A nucleação pode ser analisada por setores distintos e encaminhada pelo viés administrativo-pedagógico por parte do poder público municipal e pelos discursos e análise das comunidades escolares que sofreram com a finalização das atividades pedagógicas e as que iniciaram a nova proposta. Ao analisar as escolas localizadas no meio rural, vale considerar o aluno como o centro do ensino e da aprendizagem, em que a escola do campo deve ter uma função de transformação do local onde está inserida, iniciando por seus educandos.

Essa educação voltada à comunidade plural e de comunicação dos indivíduos (pais, alunos e professores) é requisito para uma educação intercultural. O resultado da combinação e do convívio de diferentes culturas são elementos de novas identidades, mesmo que ainda não tenha sido percebido como elemento constitutivo de uma cultura em permanente devir no seio das comunidades escolares fechadas e na escola núcleo.

O programa de nucleação escolar registrado surgiu da vontade do poder público e ficou evidente a baixa participação das comunidades escolares no processo de nucleação. Muitas comunidades, nas quais as escolas foram fechadas, geraram o descontentamento e desconforto pelo abandono dos prédios escolares, mesmo havendo possibilidades de reestruturação desses antigos espaços para locais visando outras atividades.

No estado do Rio Grande do Sul, argumentos a favor da nucleação são registrados devido ao baixo número de matrículas em escolas localizadas nas áreas rurais, inviabilizando sua manutenção econômica. Mas, são encontrados depoimentos em que as comunidades escolares fechadas aprovaram a nucleação escolar após perceberem vantagens relacionadas ao convívio de seus alunos com outros grupos de estudantes (relacionamento e trocas culturais), professores graduados e transporte escolar seguro e funcional.

O uso do transporte escolar beneficiou os sujeitos em idade escolar de classes próximas e, principalmente, aqueles localizados distantes das instituições de ensino. Assim, contribuiu na fixação do homem no campo, pois com o desenvolvimento da nucleação todos os educandos do meio rural seriam atendidos, universalizando o ensino fundamental.

Nessa mesma lógica, que os custos do transporte escolar, no contexto administrativo, não poderiam ser considerados como custos, mas sim, como investimento em educação. No qual o poder público aproveitando-se de pequenos exemplos, movidos pela ideia de que a manutenção de poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar implicaria economia aos cofres municipais, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, sob o argumento de que o novo modelo elevaria a qualidade do ensino.

Dentro desse viés, que a nucleação pode ser considerada como um exemplo da falta de estratégia e planejamento pedagógico voltado para o rural brasileiro, e que contribuiu no aumento da desestruturação das comunidades locais. Além disso, esse processo ocorreu de forma gradativa, fechando determinadas escolas unidocentes e (pluri)multisseriadas da zona rural em Escolas-Núcleo (Escolas Polos).

Os aspectos negativos desse processo são evidenciados pela fragilização das comunidades locais, devido à falta de espaços-tempo dignos para as crianças constituírem seus estudos e, conseqüentemente, um desestímulo para o desenvolvimento da vida comunitária e social.

O processo de nucleação imposto pelos entes governamentais de origem municipal - como política pública - ocorreu de forma demasiadamente transformadora. Sem uma análise prévia da aceitação e necessidade da nucleação, as comunidades tornaram-se objetos dessa ação. Com sua colocação no sistema de ensino, peculiaridades dos povos do campo e suas respectivas matrizes culturais foram danificadas e excluídas do novo modelo de ensino, ou seja, desenvolveu-se uma Escola do Campo construída fora da realidade de seus sujeitos escolares, contrariando as finalidades da Educação do Campo. Dentro disso, a oferta do transporte escolar gratuito torna-se uma obrigação e um direito das comunidades escolares.

Assim, movidos pela ideia de que a manutenção de alguns centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados à atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino, na medida em que a concentração dos alunos em maior número viabilizaria a separação em classes de acordo com a faixa etária.

Dessa forma, vale salientar que a administração pública não pode considerar a educação básica, tipicamente de natureza privada, na busca incessante pelo máximo de resultados, com o investimento e emprego mínimo de esforço e capital. Para a esfera governamental, quando se trata de educação, torna-se obrigação do poder público oferecer esse serviço de qualidade e de abrangência no termos da lei, garantindo o acesso permanente e contínuo dos estudantes em idade escolar, como determinado no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

A nucleação das escolas afeta diretamente a identidade cultural dos sujeitos do meio rural que foram atingidos pelas reformas em destaque, sendo que toda a história educacional acumulada durante o transcorrer dos anos nas instituições de menor porte tende a desaparecer. Essa cultura pode ser compreendida como sendo o acervo de experiências, conquistas e realizações da comunidade escolar, sendo papel dessa escola manter essa sabedoria e tradições acumuladas entre os sujeitos de sua estrutura.

Pode-se inferir que essa chamada nucleação de escolas primárias, a qual culminou com o fechamento de inúmeras escolas municipais e estaduais, viola direitos e garantias das crianças e adolescentes em idade escolar, notadamente no que se refere aos princípios constitucionais. Esse fato ocorrido, principalmente no Brasil durante a década de 90, culminou com a formação de Escolas Núcleos e a expansão da implantação do transporte escolar gratuito (mantido pelo poder público), que além do deslocamento campo – campo houve inúmeros deslocamentos do campo para as cidades, em destaque para aquelas comunidades rurais próximas da área urbana dos municípios.

Essa questão ocorreu no município de São Gabriel, em que as Escolas Polos, como observado no trabalho, localizam-se nos extremos da área territorial, ao norte e sul, e aquelas crianças e adolescentes em idade escolar do campo, próxima da sede municipal, acabam se deslocando para instituições de ensino urbanas. Quando se trata do Ensino Médio, a única opção disposta aos povos do campo é o deslocamento para a sede administrativa do município ou a procura de novas escolas em outras unidades territoriais, o que contribui para a saída dos jovens do campo e de suas comunidades (êxodo rural), com a probabilidade de não haver retorno desse capital humano.

A política de transporte escolar que acaba sendo implantada como resultado de um processo gerou uma segunda problemática, na qual os estudantes foram submetidos a jornadas de deslocamento com longas horas diárias de transporte cansativo e, muitas vezes, inadequadas, ao mesmo tempo em que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada. A utilização do transporte escolar contribuiu significativamente para descaracterizar a educação que se oferece às populações do campo.

Em síntese, deseja-se criar uma educação do Campo que não funcione no intuito de expulsar as comunidades rurais, saindo do campo em direção aos centros urbanos, nem fixar o homem rural, mas que ofereça oportunidades para o desenvolvimento social e individual, e que o processo educativo, dentre suas capacidades e funções, possibilite meios para a manutenção desse povo no campo, trabalhando com as demandas e necessidades dos sujeitos do campo.

Surge a necessidade de criar, inovar, refletir acerca do currículo e da cultura camponesa. Exercício esse, que deve ser conduzido por todos envolvidos com a Educação do Campo, tanto a comunidade escolar (professores, direção, alunos e familiares), bem como pesquisadores e estudiosos sobre o assunto. Deve ser exercício de reflexão contínua, e que as escolas do campo possam servir além de acúmulo de cultura pela soma de seus sujeitos, mas também, de espaço de transformação social e construção/expansão de novos conhecimentos e novas culturas, resgatando as existentes.

Nesse sentido, colocar o aluno como figura principal no processo de ensino e de aprendizagem, considerando-o como ser pensante capaz de refletir a sua própria

realidade e, a partir dela, construir seu conhecimento tendo como foco um olhar transformador, que se apropria do conhecimento e, conseqüentemente, busca saídas alternativas para sua condição de submissão. Ao considerar como sujeitos, significa dar visibilidade aos alunos, carregados por culturas próprias, e experiências que precisam ser resgatadas para viabilizar a permanência destes alunos cujo espaço considerar relevante. Trata-se de criar uma escola do campo que valorize toda a amplitude cultural de seus membros.

Devemos permitir que o aluno seja atuante em seu processo de escolhas, permitindo-o que faça a opção de permanecer no campo ou de se transferir para a cidade em condições de competir no mercado de trabalho urbano. Caso sua opção seja o campo, dar condições de permanecer com dignidade, fazendo uma análise de sua realidade, melhorando seu espaço de vivência, como fuga das condições de submissão e exploração que historicamente vive o homem do campo.

Além dos alunos, devemos visualizar os educadores e direções das escolas do campo, como agentes atuantes e construtores de uma educação diferenciada para esses povos. Pois, inseridos em comunidades rurais, que em suas experiências profissionais retratam todas as demandas sociais levantadas nessa pesquisa, possam melhorar suas formações e, em suas práticas pedagógicas, possibilitem desenvolver suas ações de forma eficaz.

Assim, percebe-se que, no município de São Gabriel/RS, as ações das Escolas Polos encontram-se em profundas análises, e que sua estrutura de funcionamento começa a demonstrar fragilidades, registrado pelas longas jornadas de deslocamento de alunos e professores, estradas (principais e secundárias) com péssimas condições de tráfego, e transportes escolares com baixa qualidade (de manutenção, em alguns veículos terceirizados). Somado a isso, a qualidade esperada pela introdução da seriação, de fato não houve mudanças significativas, sendo que depois desse período histórico de implantação da proposta de nucleação (23 anos), as dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas nos estudantes continuaram, podendo manifestar até diminuição de capacidade de alguns alunos, talvez em reflexo dos longos percursos de deslocamento casa-escola-casa.

Os discursos de viés político-pedagógico sustentavam e defendiam essa política de nucleação, com argumentos de que as classes seriadas garantiriam

melhorarias no processo educativo, como reflexo das melhores condições das escolas, comparadas às multisseriadas. No sentido econômico, os discursos apresentados salientavam que haveria uma diminuição dos custos totais, devido à menor quantidade de manutenção de salas multisseriadas e menor quantidade de contratação de funcionários e professores pelas escolas. Porém, esqueceram-se do custo efetivo do transporte escolar, que era elemento essencial para a manutenção dessa política, sendo inviável sem sua existência.

Nesse sentido, fez-se necessário realizar um diagnóstico pelo viés do uso do transporte escolar cujo objetivo - dentre outros aspectos - era o de registrar a duração do percurso realizado pelos estudantes das instituições de ensino. De forma geral, considerando o deslocamento do percurso total CASA – ESCOLA dos 37 alunos entrevistados na pesquisa, nas 5 Escolas Polos, totalizou-se 32 horas e 24 de minutos, com média de 52,5 minutos de duração por aluno. Entretanto, considerando o percurso total CASA – ESCOLA – CASA dos alunos matriculados no ano de 2015, na última turma do Ensino Fundamental ofertada pelas Escolas Polos de São Gabriel/RS, possui uma média diária de deslocamento de 1 hora e 45 minutos. Ou seja, além das 8 horas dos dias letivos cumpridas pelos alunos, eles ainda, em média permanecem 1 hora e 45 minutos fora de suas residências para o deslocamento de sua casa até a escola, e seu transbordo de retorno.

Essa análise consiste em uma abordagem voltada ao propósito da nucleação, pois sua materialidade, dentre outros aspectos, é perceptível basicamente pelo incentivo ao uso do transporte escolar nas instituições rurais de ensino, o que facilmente está contido em Brasil (2008), ao afirmar que quando realizada a nucleação e se fizer adesão ao transporte escolar, deve-se analisar o menor deslocamento possível entre seus discentes (residência-escola) e mantida do campo para o campo, ou seja, o uso do transporte escolar torna-se a única forma de manter esse processo ativo.

Vale salientar que Brasil (2008) afirma, também, sobre “o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados”. Contudo, para que os educandos sejam atendidos pelo transporte, Brasil (2008) menciona que a Educação do Campo em sua totalidade, torna-se

(...) de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. (BRASIL, 2008).

Percebe-se que os sistemas educacionais para esses educandos devem ser oferecidos e regulamentados nos respectivos âmbitos de atuação de cada ente federado, pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, sendo que um regime de colaboração pode ser dirigido, desde que garanta a melhoria da qualidade do ensino. Apesar da busca de diminuição do tempo total de deslocamento registrado nas políticas públicas para o setor, ainda os alunos permanecem longos períodos nos veículos.

Em relação ao transporte escolar, constata-se que 100% dos alunos acompanhados nessa análise, utilizam-se desse recurso, basicamente, como forma de realizar o deslocamento CASA – ESCOLA – CASA. Porém, nas oralidades dos educandos, alguns manifestaram que mesmo com direito do uso do transporte, acabam realizando o deslocamento por meios próprios, devido residirem próximo da instituição de ensino e que os horários não se adaptam com sua organização.

Sendo assim, é importante salientar que, a partir da não restrição do poder público municipal e dos funcionários dos transportes, os educandos e seus respectivos familiares, também se utilizam desse sistema logístico a fim de realizar o deslocamento até a sede do município de São Gabriel, para diferentes fins (comércio, pagamentos, visita a familiares, consultas médicas, cursos, eventos, serviços públicos, entre outros). Obviamente, o município não possui responsabilidade em ceder esse espaço e o transporte escolar não possui essa finalidade, sendo que até nas falas dos integrantes das comunidades escolares isso fica registrado, mas como forma de colaboração e de contribuição para as comunidades locais, essa prática continua sendo desenvolvida.

Caso fosse suspensa essa política de oferta do transporte escolar, tornaria inviável a realização dos dias letivos, ou por falta de professores, já que cerca de 90% dos profissionais de ensino residem na área urbana do município, ou a

possibilidade de falta por parte dos estudantes, devido à inexistência de condições ideais para o deslocamento, sendo que apenas os que residem nas proximidades das Escolas Polos conseguiriam chegar à escola em um período curto de tempo. Os demais estudantes, que se localizam de forma longínqua da escola, necessitariam utilizar um tempo maior, favorecendo culturalmente a ausência de aluno na escola e, conseqüentemente, provocando a tradicional evasão escolar tanto evitada pelo poder municipal.

Vale salientar que, mesmo com a presença do transporte escolar, os deslocamentos totais continuam ocorrendo em longas jornadas de até 2 horas e 1 minuto para chegar até a escola, e potencializando afirmar a questão de que quanto maior for o tempo de deslocamento até a escola, maior será a possibilidade desse aluno se ausentar da instituição, devido às dificuldades apresentadas.

Dessa forma, os percursos realizados entre 5 a 40 minutos dentre a Parada – Escola tornam-se variáveis acessíveis dentro do contexto urbano e rural brasileiro. Porém, deve-se considerar também o deslocamento realizado pelos sujeitos de sua residência até o acesso ao transporte escolar, muitas vezes, registrado em péssimas condições de deslocamento e sem uma estrutura e segurança ideal para aguardar a passagem de ônibus, considerando que essa espera acontece em horários da madrugada, com a presença da noite.

Essa possibilidade de ajustes nos calendários letivos dessas escolas abre a discussão do desenvolvimento de formas a reverter à situação do tempo do deslocamento, o que pode ser visto em Brasil (2002),

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002).

Além disso, Brasil (2008) destaca que,

A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2008).

Todavia, mesmo com o desenvolvimento pedagógico na escola em turnos integrais e/ou alternados, e responsabilizando-se pela manutenção da carga horária necessária para a formação de cada sujeito registrado pelo MEC, com essa flexibilização da “organização do calendário escolar”, os alunos das Escolas Polos continuam a realizar deslocamento com duração excessiva, fato que pode influenciar diretamente nos rendimentos escolares, na aprendizagem, além dos desconfortos de vínculo com a saúde.

Podemos registrar também que, mesmo com o deslocamento em longas durações, é possível diagnosticar entre os alunos, a partir do contato humano no interior dos veículos de transporte, um momento “prazeroso” e de “diversão”. Isso possibilita manifestar que, de modo geral, o percurso é realizado de forma agradável e com convívio social, tanto entre os colegas da escola, como também com os motoristas, que acabam se integrando à comunidade escolar.

Para isto, o transporte escolar torna-se objeto diretamente ligado às Escolas Polos, uma vez que seu funcionamento perpassa pela existência desse setor. Sendo assim, no contexto das instituições do campo no município de São Gabriel/RS, a relevância da logística pode ser registrada na qual as 5 escolas nucleadas utilizam de um total de 16 veículos para o transporte escolar, sendo 9 de propriedade da Prefeitura Municipal (pode público) e 7 de empresas terceirizadas.

Além disso, esses veículos percorrem diariamente, no percurso registrado do estacionamento/garagem, buscando os alunos/professores/funcionários, conduzindo-os até a escola, e realizando o procedimento de retorno, até o final do dia, entre as 16 conduções, um total de 2712 km, com uma média de 169,5 km por veículo. Os da Prefeitura Municipal percorrem 1870 km (69%) e os de vínculo terceirizado, 842 km (31%). Portanto, justifica-se a menor quantidade de quilômetros das empresas contratadas, devido ao alto custo da oferta desse serviço, em que é pago por quilometro rodado. Em contrapartida, no caso dos veículos do poder público municipal, os mesmos são próprios e os motoristas fazem parte do

funcionalismo público. Faz-se necessário destacar o registro de que, em algumas escolas, o trajeto não é realizado todos os dias da semana.

Outra situação registrada através dessa problemática do transporte refere-se às discussões das horas-extras aos servidores públicos, que devem ser remuneradas aos motoristas dos veículos da administração municipal, uma vez que constituem funcionários públicos, os quais ao saírem de suas residências na sede municipal, alguns às 2 horas e 30 minutos, com chegada de retorno às 19 horas e 30 minutos, isso devido às longas jornadas de trabalho de deslocamento. Porém, essa quantidade de horas-extras a serem acrescentadas em seu salário constitui um número elevado perante a administração pública, a qual busca reduzir esse número total. Sendo assim, esse impasse pode gerar reflexo direto no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, com diminuição da carga horária total diária das escolas e, conseqüentemente, resultará no prolongamento do ano letivo, de forma a cumprir as horas estabelecidas nas diretrizes do Ministério da Educação. Como alternativa, seria as escolas nas quais o trabalho é desenvolvido na forma alternada, aumentarem os dias letivos que os alunos se deslocariam para a instituição.

Também podemos registrar que, em algumas instituições de ensino - entre essas consideradas Escolas Polos, a multisseriação (antes, considerada ineficaz para os padrões de qualidade da educação e objeto de ações de nucleação, que ocasionou fechamento de turmas com essa estrutura) já se encontra como realidade presente e necessária (nos primeiros anos do Ensino Fundamental), devido à diminuição em quantidade absoluta de crianças e adolescentes em idade escolar nas comunidades escolares rurais, o que está gerando reflexo direto no número de alunos das escolas. Isso pode ser percebido no número total de alunos dos últimos dos anos dessas escolas, em que a quantidade vem diminuindo consideravelmente, e que pode acarretar novas conseqüências a essas instituições.

Essa realidade pode estar ligada a questões sociais, devido à ineficiência econômica do campo ou o baixo investimento público nessas comunidades rurais, ou seja, as escolas acabam sendo relegadas ao segundo plano e ficam à mercê de poucas ações pontuais - quando realizadas. Contudo, mesmo diante dessas questões, pode-se perceber que o município, a partir de sua Secretaria Municipal de

Educação, mantém uma política de: oferecer condições objetivas a uma prática pedagógica de intercâmbio e interações de experiências e conhecimentos; assegurar o acesso e a permanência dos alunos em turmas seriadas (e multisseriada, quando necessário) em estabelecimentos da rede pública; possibilitar aos alunos vivenciarem novas experiências que os levem a estabelecer relações mais amplas com o mundo em que vivem (palestras, trabalhos de campo, musicais, jogos, integrações, apresentações, entre outros); e, formação continuada para seus gestores e educadores.

Dessa forma, ao analisar as problemáticas das instituições de ensino localizadas no campo, em particular as Escolas Polos em São Gabriel/RS, surge a necessidade de realizar um trabalho pedagógico mais integrador entre os responsáveis por essas escolas, que tenha como o objetivo de desenvolver uma educação de caráter mais inovador, instigador e reflexivo. E, principalmente, que dê oportunidade ao aluno de contextualizar a realidade na qual se encontra inserido e, diante disso, busque-se alternativas para alterar essa realidade apresentada entre os sujeitos do campo.

As escolas do campo devem manter os esforços para permanecerem em funcionamento e em constante transformação, até mesmo porque apenas sua existência já constitui como exemplo de luta e resistência, e que o trabalho pedagógico desenvolvido trabalhe em uma perspectiva dialética, onde a escola passe a entender o sujeito enquanto ser social que, ao refletir sua realidade, possa transformar a sua comunidade, dando consciência do valor que possui a sua participação para mudar a consciência do homem do campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse espaço, o intuito encontra-se em avançar nas discussões propostas nesse trabalho, sem encerrar com as possibilidades de pesquisas futuras (esgotar o assunto em análise) sobre o objeto de pesquisa, mas elencar alternativas outras de trabalhos. Dentro do desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a complexidade que consistia o objeto de pesquisa, uma vez que o processo de nucleação envolvia diferentes sujeitos da sociedade civil de São Gabriel/RS.

Esse município constitui uma unidade em constante mudança, carregado historicamente como lugar de luta por direitos, principalmente no campo, desde sua origem com a presença dos Jesuítas Espanhóis, dos acordos e tratados entre Portugal e Espanha e a fundação da primeira povoação denominada de São Gabriel (no Cerro do Batoví), no ano de 1801, até início do século XXI, com a presença de movimentos sociais (7 assentamentos de Reforma Agrária) e da dinâmica apresentada após a constituição do nucleação, com a gênese no ano de 1992.

A questão da nucleação e todo o contexto de sua implantação na unidade territorial correspondem a uma questão de profunda complexidade e que ainda carece de melhor levantamento de suas condições de funcionamento. Essa política de fechamento de Escolas Multisseriadas (consideradas pequenas e isoladas), para a criação das Escolas Polos (chamadas também de Consolidadas, Núcleo, Centrais e Nucleada), perpassou a partir do processo de municipalização do ensino, em que consistia a transferência de responsabilidade do Ensino Infantil e Fundamental aos municípios.

Na unidade em estudo, essas mudanças iniciaram no ano de 1992, com a criação da 1ª Escola Polo, com continuidade em 1993 com a 2ª Escola Polo, 3ª e 4ª Escola Polo em 1994, e 5ª Escola Polo em 1999. Porém, sua implantação ocorreu de cunho político (de responsabilidade única da administração pública municipal), na qual colocou em prática sem participação efetiva das comunidades locais, sobre viabilidade e estudo/diagnóstico da iniciativa pensada.

A questão é ainda maior, até mesmo porque essa política não se encontra registrada em planos específicos e política trabalhada pelos sujeitos envolvidos na implantação, pelo contrário, ela foi baseada em outras ações desenvolvidas em

outros municípios, como por exemplo, o “Projeto Piloto de Experiências Pedagógicas de Nuclearização de Santa Maria/RS”, que serviu no sentido de dar suporte metodológico e prático. Essas questões políticas, em que a administração assumiu o poder do desenvolvimento da proposta, sem consulta prévia aos sujeitos interessados (comunidades escolares), geraram reações por parte da sociedade, em que até ocorreu depredação do patrimônio estrutural construído para dar suporte à política, demonstrando discórdia da proposta implantada.

Depois de mais de 15 anos de criação da última Escola Polo, podemos perceber que essas instituições ainda se encontram em processo de estruturação política, pedagógica e estrutural. Nesse contexto, o transporte escolar surge como o principal meio em discussão, uma vez que constitui a base para o funcionamento e desenvolvimento do processo de nucleação, viabilizando o deslocamento necessário de alunos e professores até as Escolas Polos.

Os problemas com vínculo ao transporte escolar devem ser analisados por dois setores diferentes. Pelo econômico, pois o custo de manutenção dos veículos e material humano (funcionários/motoristas) é alto para o poder público municipal, que vem tendo dificuldades para manter em funcionamento os 16 veículos utilizados. Sendo que em 2015, alguns dias letivos tiveram redução de sua carga horária, para diminuir o tempo de serviço dos motoristas, como forma de diminuir as horas extras a serem pagas. Vale considerar que alguns dias letivos foram cancelados devido ao custo do transporte. Apenas como observação, São Gabriel/RS é o sexto maior município em área territorial do estado do Rio Grande do Sul, no qual todo o contingente de crianças e adolescentes em idade escolar que se encontra especializado em diferentes localidades, muitas vezes longínquas, deve ser absorvido pelo sistema educacional municipal e se utilizar desse transporte, o que contribui para aumentar os deslocamentos.

Outro setor é o social. No que tange o deslocamento até as escolas, os alunos e professores percorrem longas jornadas diárias dentro do transporte, com início próximo das 6 horas, com a saída de suas residências, permanecendo em torno de 2 horas nas estradas em deslocamento até as escolas. Tempo esse gasto, em que se encontram distantes de seus familiares, em veículos com baixa qualidade

(sem segurança adequada e sem monitores), e em vias precárias (péssimas condições de tráfego).

Porém, muitas vezes, reduzimos nossa análise apenas para esses contextos econômico e social e, esquecemo-nos do trabalho pedagógico e dos sujeitos envolvidos, que devem ser os principais direcionamentos dos objetivos dessas Escolas Polos. Sujeitos esses, representados pelos alunos e seus familiares, que constituem a base estrutural de funcionamento dessas instituições de ensino, e que se faz necessário serem respeitados e, além disso, aproveitar de seus saberes e culturas acumulados no fazer pedagógico a ser desenvolvidos nas escolas.

Dentro disso, esse espaço deve contribuir para um exercício de reflexão contínua da importância dessas escolas do campo que, dentro desse acúmulo de culturas dos sujeitos de diferentes localidades, possa oportunizar em espaço de transformação social e construção/expansão de novos conhecimentos e novas culturas, resgatando as existentes. Isso, para tornar o aluno como figura principal no processo de ensino e de aprendizagem, considerando-o como ser pensante capaz de refletir a sua própria realidade e, a partir dela, construir seu conhecimento sob um olhar transformador.

Trata-se de criar uma escola do campo que valorize toda a amplitude cultural de seus membros. Além disso, permitir que o aluno seja atuante em seu processo de escolhas e que as escolas possam dar o apoio cognitivo, avançando no desenvolvimento de suas habilidades individuais, e permitir um bom convívio social. As escolas possuem essas finalidades de tornar os alunos humanizados, construtores de seus próprios conhecimentos, ou seja, a emancipação social do sujeito.

Por fim, essa pesquisa conseguiu progredir no sentido de identificar pontos que necessitam ter avanços: transporte escolar e tempo de deslocamento, uma vez que pode contribuir na melhoria da qualidade de ensino das Escolas Polos, já que havia sido traçada pelo poder público municipal no início do processo de nucleação. Além disso, os problemas apresentados por essas instituições não se limitam apenas a essas, sabe-se que as escolas, tanto do campo, como também urbanas, apresentam questões a serem melhoradas e que merecem atenção.

Os objetivos dispostos inicialmente, de forma geral, contribuíram para solucionar os anseios que permearam o processo de problematização dessa pesquisa. Assim, houve a compreensão do processo de nucleação das Escolas do Campo no município de São Gabriel/RS, em todos os momentos de sua constituição, chegando à identificação das questões atuais de seu desenvolvimento. Contudo, vale salientar que sua estrutura educacional ainda se encontra em processo de organização, merecendo ainda outras análises profundas de seu funcionamento.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. **Por Uma Educação do Campo**. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org.). 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARRUDA, H. M. da R. F. **Cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel/RS**: uma proposta de zoneamento ambiental. 2011. P. 41. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BABNIUK, C; CAMINI, I. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Saete (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BARROS, O. F.; HAGE, S. N.; TENÓRIO, E. M. **Políticas de Nucleação e Transporte Escolar**: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2008.

BOTH, I. J. **Municipalização da educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papyrus, 1997.

BRASIL. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 23/2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – **PRONERA**.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. Ministérios da Educação.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Ministérios da Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Site: <http://www.ibge.gov.br/>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos; apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: MEC 2ª ed, 2005.

BREITENBACH, F. V. **A Educação do Campo no Brasil**: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. Revista Espaço Acadêmico. Nº 121. Junho de 2011.

BUTTNER, A. Hogar, Campo de Movimiento y sentido del Lugar. In: **TEORIA Y MÉTODO EN LA GEOGRAFIA ANGLOSAJONA**. Maria Dolores Garcia Ramón (org.). Barcelona: Ariel, p. 227-241, 1985.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. 154T al (org). **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília: Ed. Articulação por uma educação básica do campo, 2000, p. 15 – 37. Coleção por uma educação básica do campo nº4.

_____. **Sobre a Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. P. 67-86.

_____. (Orgs). **Identidade e políticas**. Por uma educação do campo. Brasília, 2002, nº4.

_____. Biblioteca – **Textos Reforma Agrária**. Disponível em: [13T13P://www.mst.org.br/biblioteca/textos/reformagr/indice.html](http://www.mst.org.br/biblioteca/textos/reformagr/indice.html). Acessado em: 10 de dezembro 2014.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: Recortes Espaciais p/ Análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. 154T al. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. 154T. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

CAMACHO, R. S. **A Educação do Campo no Brasil: a experiência do Curso de Geografia do Pronera**. In: Encontro de Geógrafos da América Latina (Eixo - Situação e perspectivas do ensino e da aprendizagem de geografia da América Latina). 2013.

_____. **O ensino de geografia e a questão agrária: refletindo a partir da prática em sala de aula**. In: Revista Eletrônica da AGB/Seção de Três Lagoas. Três Lagoas. 2013

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARMO, E. S. do. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó/Pa**. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2010.

CARVALHO, A. M. P. **A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Revista de Ciências Sociais, v. 39, n. 1, p. 16 – 26, 2008.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.18; N°68. Rio de Janeiro, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, Cortez, 1998.

DE DEUS, A. M.; LOPES CUNHA, D. do E. S.; MACIEL, E. M. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação**: Uma Metodologia. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf. Acessado em: 05 de março de 2015.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: PARO, V. H.; DOURADO, L. F. (Orgs). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 15 de janeiro de 2015.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: Kolling, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Identidade e políticas**. Por uma educação do campo. Brasília, 2002, n°4.

_____. Biblioteca – **Textos Reforma Agrária**. Disponível em: [155T155P://www.mst.org.br/biblioteca/textos/reformagr/indice.html](http://www.mst.org.br/biblioteca/textos/reformagr/indice.html). Acessado em: 10 de dezembro 2014.

_____. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

_____. **MST: formação e territorialização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **A formação do MST no Brasil**. Vozes: Petrópolis, 2000.

FERREIRA, D. O. **Geografia Agrária no Brasil: conceituação e periodização**. São Paulo: AGB, 2002.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. p. 1123-1138. 2009.

FLORES, M. M. L. **Escolas Rurais Nucleadas**. In: XXV Reunião da ANPED. Anais. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

FOERSTE, E. (org.). **Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade**. Vitória – ES: UFES (Programa de Pós-Graduação em Educação), 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed., RJ: Paz e terra, 2003.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo, Editora Peiropólis, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 2 ed. Rio de Janeiro: FASE/ Vozes, 1987.

GUIMARÃES, M. T. A. Avaliação de Programas de Formação da Professora Leiga no Ceará. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

HENRIQUES, R. et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília – DF, 2007.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília – DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

_____; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEMOS, M. V. de. O processo de integração Mercosul e a influência de sua normativa nos países membros. **JUS Navigandi**, 2011. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/20905/o-processo-de-integracao-mercosul-e-a-influencia-de-sua-normativa-nos-paises-membros>. Acessado em: 20 de janeiro de 2015.

LOUZADA, A. R.; DIAS, L. C. **Educação do Campo e o ensino de Geografia**. In.: Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2012.

MARINI, E. **Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis**: perspectivas interculturais no processo de escolarização. 2010.161 f. Dissertação (mestrado) - Centro Universitário La Salle, Curso de Pós-Graduação em Educação.

MENDONÇA, T. **A Geografia Agrária**. Universidade Estadual do Acaraú. Acaraú: texto da disciplina Espaço Agrário, 2010.

MOLINA, M, C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORAES, E. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

MOREIRA, C. E. **Nucleação de Escolas de áreas rurais**. In: Trabalho da Sub-Comissão responsável pela elaboração do Projeto Pesquisa Avaliativa do Programa Nucleação de Escolas de Santa Catarina, 1999.

MORIGI, V. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Meditação, 2003.

MST. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. Estudos Avançados, São Paulo, v.15, n.42, maio/dez. 2001.

_____. **Fechamento das escolas itinerantes do MST completa um ano.** MST. 2010. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/9088>. Acessado em: 18 de janeiro de 2015.

MUNARIN, A. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão..** Brasília, MDA, 2006.

NASCIMENTO, C. G. dos. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 14, nº18, p. 106 – 124. 2011.

NASCIMENTO, R. A. **Educação do Campo: um olhar panorâmico.** Bahia: UEB, 2004.

NEAD. **“Projeto de Cooperação Técnica Apoio às políticas e à participação social no desenvolvimento rural sustentável”.** PCT IICA/MDA/NEAD. 2010.

OLIVEIRA, A. M. V. de M. **Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhoria do ensino: esboços de compreensão.** 2010. Disponível em: www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/300. Acessado em: 10 de dezembro de 2014.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PERES, P. C.; WIZNIEWSKY, C. R. F. **A Escola e seu papel na formação dos sujeitos do campo: o caso da E.M.E.F. Bernardino Fernandes, Distrito de Pains – Santa Maria/RS.** Encontro Nacional de Grupos de Pesquisas. Santa Maria: 2009.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, L. M. P. de C.. **Programa escolas rurais consolidadas.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – nº 77, São Paulo, 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>. Acessado em: 20 de janeiro de 2015.

ROMÃO, J. E. **Os camaradas de Torreões**: estudo de caso de resistência comunitária à Nucleação de escolas unidocentes do meio rural. (Capítulo 6, pp. 107-41). In: ROMÃO, José Eustáquio. Poder local e Educação. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Poder local educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, A. L. M. dos. **O emergir de um novo território camponês**: conquistas e transformações nos domínios do latifúndio – O caso de São Gabriel/RS. 2012. Dissertação de Mestrado em Geografia e Geociências. Santa Maria: UFSM, 2012.

SANTOS, B. de S. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SHIROMA, E. O. et al (Org). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SILVA, S. A. da. **Lugar, Território e Paisagem no ensino da geografia**. Fortaleza: Premius, 2003.

SOARES, L. T. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez: 2000.

SOUZA, M. E. B.; ANDREATTA, M. F. C.; RAMBO, S. T. F. Um contexto, uma época: a escola e os sujeitos jovens do campo. (pg. 206 – 216). In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C.; **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

TANAKA, L. M. Por uma educação humanizadora. Associação Brasileira de Psicopedagogia. 30 agosto, 2010. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/115.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2015.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos! Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VALENTINI, L. M. A. B. **Gestão nas Escolas Polo do município de São Gabriel/RS**: pelo enraizamento da prática democrática no processo educacional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014.

VASCONCELOS, E. A. de. **Agrupamento de Escolas Rurais**: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 86.65-73, 1993. Disponível: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>. Acessado em: 10 de janeiro de 2015.

VERDÉRIO, A. (org.). **A educação do campo e a educação popular**. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: UCS, 2012.

VIEIRA, J. de A. **O significado do agrupamento de escolas do campo**: nucleação. In: Revista Pedagógica. Chapecó: Grifos, 1999.

WIZNIEWSKY, C. R. F. a Contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo. In: MATOS, K. & WIZNIEWKY, C. R. 160T al. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2011.