

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DA EXPANSÃO À NUCLEAÇÃO

*Education in the field:
expansion to the nucleation*

*Adriana Antunes Perin**

Resumo

A educação desenvolvida no meio rural ou no campo foi relegada ao esquecimento desde o início da história da colonização brasileira. Com o crescimento demográfico e econômico, o campo tornou-se alvo de interesse por concentrar grande parte da população e por ser área de desenvolvimento de atividades produtivas. Neste contexto, a educação no campo passa a sofrer o processo de expansão, e o ensino rural chega a grande parte dos recantos deste país. Decorrido quase que um século, observa-se um movimento contrário: o de nucleação das escolas do campo. Também contrária é a situação do campo, com a concentração das atividades econômicas no meio urbano a tendência, que já se confirma, é de que a população urbana supere a rural. Ambos os movimentos são fruto da legislação vigente nos períodos em que ocorrem, porém, os discursos oficiais escondem seus reais interesses que são movidos por demandas econômicas. Tanto no movimento de expansão como no de nucleação, não são observadas maiores preocupações com a qualidade do ensino a ser ministrado nem tampouco com a identidade cultural dos sujeitos nele envolvidos: os habitantes do campo. Ao elaborar-se este estudo investigativo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a literatura base se constituiu em dados coletados junto a legislação e a pesquisas já realizados nesta área.

Palavras-chave: Educação no campo. Expansão. Nucleação. Causas. Consequências.

Abstract

The education developed in the rural area or in the field was relegated to oblivion since the beginning of history of Brazilian colonization. With demographic and economic growth, the field became the target of interest by concentrating a large part of the population and being an area of development of productive activities. In this context the education in the field begins to suffer the expansion process, and the rural education reaches most of the corners of this country. Passed almost a century, it is observed an opposite movement: the nucleation of rural schools.

* Graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, Pós-Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico pela FACINTER, Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

Also contrary is the situation in the field, with the concentration of economic activities in the urban areas the tendency, already confirmed, is that the urban population overcomes the rural. Both movements are the result of current legislation in the period in which they occur, however the official speeches hide their real interests that are driven by economic demands. In both the movement of expansion as the nucleation, are not observed major concerns with the quality of education being thought nor does with the cultural identity of the individuals involved: the inhabitants of the field.

Keywords: Education in the field. Expansion. Nucleation. Causes. Consequences.

1 Introdução

Historicamente, a educação pública brasileira tem sido utilizada como ferramenta de manipulação dos interesses políticos e das demandas do mercado. Considerada um dos principais fatores do desenvolvimento de uma nação e pauta obrigatória em todos os discursos políticos, na prática, a educação neste país sempre foi relegada a belos pronunciamentos, porém poucas ações concretas. Cabe-se analisar neste ensaio aspectos que tangem à educação desenvolvida no meio rural, no campo. Tendo sua expansão observada a partir das décadas primeiras do século XX, estes estabelecimentos de ensino foram, durante um longo período, responsáveis pelo acesso à leitura, à escrita e a noções das operações básicas por parte de grande parcela da população brasileira.

No decorrer do século e com a crescente modernização dos processos produtivos, as demandas para com o ensino tornam-se cada vez mais exigentes. A população tende a concentrar-se na zona urbana e em regiões onde a oferta de trabalho é mais abundante, tornando o campo área de baixa densidade demográfica. Por outro lado, a descentralização do poder e das responsabilidades do estado delega aos municípios a obrigatoriedade para com a educação infantil e o ensino fundamental.

Em decorrência deste contexto, no início da década de 1990, as escolas destes níveis de ensino passam a sofrer os impactos do processo de nucleação e tendem a desaparecer do espaço campesino. Em uma retrospectiva na legislação vigente neste período aponta-se para um redimensionamento na concepção de educação e no papel do estado na efetivação da mesma.

Considerando sua inegável importância para o cenário educacional brasileiro, percebe-se a necessidade de se analisar mais amplamente a rede de relações em que este advento se encontra inserido. Entender de que forma a educação no campo se caracteriza, os movimentos de expansão e nucleação desta modalidade de ensino e os desdobramentos e impactos da nucleação destas escolas na identidade da população do campo, remetem a realização deste estudo.

2 A educação do campo

Ao analisar as origens históricas de nossa nação, constata-se que o Brasil iniciou seu desenvolvimento através da exploração agrária. Este país tem suas raízes alicerçadas no meio rural, nas atividades agrícola, pecuária e extrativista. Como estas estavam concentradas no campo, era neste espaço que se concentrava a maior parte

da população brasileira. Apesar disso, a educação no meio rural não era motivo de interesse por parte dos governantes. Prova disso encontra-se no fato de que menções a ela não são registradas nas Constituições Federais de 1824 e 1891.

Em 1930 a educação é elevada à condição de área de interesse público com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 1934, é promulgada uma nova Carta Magna, a qual ressaltava:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 6).

Relaciona-se este avanço a diversos movimentos político-sociais que demonstravam a insatisfação de vários segmentos sociais e de um grupo de intelectuais brasileiros. Dentre estes movimentos destaca-se a Revolução de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Assim, afirma Quadros (2002, p. 21) “[...] a revolução de trinta se encontra na origem de uma modificação das relações políticas entre o bloco dominante e as classes populares”.

Em um cenário que clamava por inovações e reformas, a educação era tida como elemento fundamental a formação de uma nova sociedade e de um novo país. Era seu papel moldar cidadãos capazes de construir uma nova nação, de elevar o país aos patamares da modernização tão almejada.

O campo não ficou alheio a este novo olhar sobre a educação, e neste compasso também se deu a expansão da educação no meio rural. Contraditoriamente ao que versava a legislação, a educação se torna ferramenta de interesses políticos, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a escola passou a ser utilizada como instrumento de controle social. Era necessário conter as migrações do campo para a cidade a fim de controlar o processo de crescimento populacional urbano e distribuir racionalmente a população nas atividades urbanas e rurais. Vários elementos levam a crer que a expansão da educação neste meio também foi uma forma de dissipar os agrupamentos populacionais, os quais poderiam ser berço de revoltas sociais.

Camuflada sob a roupagem do acesso e igualdade de condições, a educação no campo inicia seu processo de expansão.

3 A expansão do ensino no campo e a legislação que norteia a educação brasileira

Em um terreno social extremamente fértil e abundante em expectativas, a educação no campo também se tornou beneficiária de interesse governamental. Era necessário que ela atingisse todos os recantos deste país. Exemplo disso ocorre no estado do Rio Grande do Sul, onde Leonel Brizola (1959-1963) assume seu mandato como governador sob o lema: “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” (QUADROS, 2002).

Neste ideário, foram construídas centenas de escolas na zona rural de vários estados brasileiros. Elas eram construídas em madeira e, em geral, possuíam apenas uma sala de aula onde um mesmo professor ministrava aulas para toda a clientela

escolar, caracterizando assim uma classe multisseriada. Como docentes, foram recrutados moradores das próprias comunidades rurais, aqueles que possuíam um maior grau de instrução e se dispusessem ao ofício. Com este indicativo, percebe-se que a preocupação governamental era apenas de instituir física e geograficamente as escolas, sem um maior interesse ao tipo e a qualidade da educação que seria nelas ministrado.

Estes referenciais de educação para o campo perduraram ao longo do tempo, acreditava-se que para esta parcela da população brasileira qualquer tipo de formação era o bastante. Esta concepção também é considerada por Arroyo (2009, p. 71):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

As restritas práticas pedagógicas adotadas por estes docentes eram importadas da escola do meio urbano, tida como modelo ideal a ser copiado e reproduzido. No aspecto da legislação, inicia-se a consolidação de leis específicas à educação, entretanto poucas referências à educação no campo são encontradas.

No início dos anos 60, após mais de uma década de estudos, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, ou LDB, sigla pela qual se tornou conhecida. A primeira LDB brasileira, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo primeiro traz a concepção de educação, baseada nos princípios da Revolução Francesa:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1961, s/p).

Com uma visão extremamente positivista, a educação, segundo esta legislação, primava pela formação de bons cidadãos aptos a exercer seus deveres para com a nação. O preparo para o exercício da solidariedade e o forte apelo ao fortalecimento da unidade nacional denota a supremacia do coletivo sobre o individual. O ideal de liberdade, bastante citado e enaltecido estava estreitamente relacionado ao civismo e ao bem comum.

A referida legislação faz referência à educação no campo tornando notória a importância do indivíduo do campo ser educado no seu próprio meio de vida. No que tange ao ensino rural, consta neste aparato legal, conforme o artigo 105

“Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1961, s/p).

O ano de 1964 tornou-se marco histórico nacional com a instauração do golpe militar. A partir dele descortinam-se inúmeras transformações nas relações políticas e sociais da nação brasileira. As políticas públicas passam a ser direcionadas no sentido de propiciar o aumento da produtividade social do trabalho, o que veio também a influenciar a LDB que procedeu este período. Tendo como marca a forte tendência à formação técnica e a mão de obra especializadas consideradas necessárias ao desenvolvimento do país e à reprodução de relações sociais de produção. Neves (1997) desponta então, neste panorama, nova versão da LDB, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dentre tantas mudanças, traz nova redação ao artigo primeiro, enfatizando o caráter profissionalizante, tecnicista e preparatório ao trabalho:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1971, s/p).

No que tange às escolas da zona rural, tem-se no artigo 11, o reconhecimento de algumas particularidades deste contexto. Estas se manifestam em relação aos tempos de estudo, assim entendidos: § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1971, s/p).

A década de 1980 inicia-se com forte clamor pela democracia e pela participação popular, intensos são os movimentos sociais que impõem pressão para o fim do regime militar, o mesmo desfase-se oficialmente em 1985 com o fim do governo do general Figueiredo. Inicia-se, assim, a “Nova República” a qual, no que tange à educação, conservou em seus primeiros anos o modelo herdado do regime militar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

É somente com a elaboração da Constituição Federal de 1988 que novos ventos sopram sobre a área da educação e abrem portas para que uma reforma em todos os níveis de ensino possa ser articulada. Esta, no entanto, torna-se legislação concreta quase que uma década depois. Inúmeros movimentos reivindicam mudanças no sistema educacional e diversas propostas são elaboradas. Em meio às ideias defendidas pelos educadores e pelos dirigentes de movimentos sociais, o governo federal impõe seus interesses, assim Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 52) afirmam: “O governo, ao lançar mão do ardid de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos de 1980, ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo”.

Neste contexto surgiu, e é uma referência em educação até o momento atual, a nova LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tal aparato, segundo Neves (1997), constitui-se de um projeto do Senador Darcy Ribeiro incluindo as diretrizes do

Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, apresentado em detrimento ao projeto já aprovado na Câmara dos Deputados e amplamente discutido com a sociedade organizada brasileira. Como forma de poder-se comparar com a concepção de educação apresentadas nas LDBs anteriores, apresenta-se o Art.1º deste aparato evidenciando a educação atrelada à prática social, reconhecida como direito humano:

Art. 1º A educação abrange 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.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996, s/p).

No que tange às escolas da zona rural, tem-se maiores considerações, no artigo 28, onde consta sobre a oferta de educação básica para a população rural, dizendo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996, s/p).

Ao analisar-se o presente artigo constata-se que referências às especificidades da educação no campo são bastantes vagas, restringindo-se quase que somente a possibilidades de adequação do calendário escolar em relação aos ciclos de produção agrícola. O modelo urbano de escola é adotado como referencial a ser copiado e seguido. A realidade do campo, sua cultura, suas características e necessidades são ignoradas em detrimento à hegemonia da cultura urbana.

Confirmando este descaso para com o campo, a década de 90 inicia-se com elevado número de escolas rurais encerrando suas atividades. Trata-se do advento da nucleação.

4 Da expansão a nucleação

O profundo desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas do século XX provoca inúmeras transformações nos sistemas econômicos que regem os países. A economia torna-se globalizada, e por consequência, altamente competitiva. É necessário adequar-se à nova ordem mundial. Este desafio é imposto não somente ao setor privado, ele também atinge o setor público, onde são necessárias muitas reformas a fim de fazer frente ao novo papel do estado. Sendo a educação pública responsabilidade do estado, esta também é alvo de redimensionamentos. A partir da implantação da LDB, Lei nº. 9394/96 cabe aos municípios ofertar a educação infantil e a educação fundamental. Os municípios, tendo que assumir esta responsabilidade, passam a buscar formas de adequação de seus orçamentos a nova demanda.

A racionalização de gastos e a melhor operação de recursos faz com que a estrutura educacional seja reavaliada. É preciso que cada escola atenda o maior número

de alunos com o menor número possível de professores. Os olhares públicos recaem então sobre as escolas localizadas na zona rural dos municípios, já bastante fragilizadas pelo fenômeno das migrações para as áreas urbanas; o que contribuiu para a redução da população rural e, em consequência, na redução no número de alunos nestas escolas.

Então, a partir de 1990, as escolas rurais, denominadas escolas multisseriadas, passam a ser nucleadas. Processo este que prevê que as referidas escolas encerrem suas atividades e seus alunos e professores sejam alocados para escolas núcleo sendo a localização destas, conforme a disponibilidade, no meio urbano ou rural.

Ferindo claramente a legislação atual, a qual prevê através da Resolução do MEC nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º 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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, s/p), as comunidades rurais e sua população foram vendo suas escolas sendo fechadas e junto com elas parte de sua cultura e identidade. Os alunos passam a frequentar escolas núcleo, urbanas ou rurais, que ministram um ensino padronizado, sem levar em conta a cultura e o contexto dos quais estes alunos são oriundos. Defendendo a identidade da cultura rural, Silva (2000) afirma:

[...] 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 ampliar o debate sobre *uma política diferenciada para 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.

A nucleação das escolas do campo encerra um importante capítulo na história da educação brasileira. As exigências do contexto atual impõem uma nova proposta de ensino e a formação permanente do corpo docente, elementos estes ainda precários e insuficientes na maior parte da zona rural brasileira. No entanto, não são somente estas as causas da deflagração do processo em questão.

4.1 Causas da nucleação das escolas do campo

As raízes do processo de nucleação das escolas do campo se encontram alicerçadas na transferência de escolas federais e estaduais para a responsabilidade de governos municipais através do processo de municipalização da educação pública, reflexo da descentralização político-administrativa previsto na Constituição Federal de 1988. Estas políticas são fruto de imposições externas por parte de agências multilaterais de desenvolvimento (FMI, BIRD, UNESCO, CEPAL, entre outras). Porém a transferência de responsabilidades não veio acompanhada da devida transferência de recursos financeiros (SILVA, 2000).

Desta forma, os municípios são obrigados a assumir a responsabilidade em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, desprovidos de recursos financeiros que viabilizem mais este encargo. Nesta direção, os dirigentes municipais buscam alternativas para que os custos com a educação possam ser racionalizados.

O campo, reduto das escolas em análise, também sofre os impactos de uma sociedade cada vez mais voltada para o lucro e a produção, em suma uma sociedade mercantil. A busca por maior oferta de trabalho e, por consequência, melhores condições de vida, faz com que grande parte da população do campo migre para o meio urbano. Tal fator faz com que a zona rural decresça populacionalmente e suas escolas tenham acentuada diminuição no seu número de alunos.

O decréscimo da população rural faz com que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) também se constitua em um fator que deponha contrariamente a manutenção das escolas do campo. Segundo normativas deste órgão, o repasse de verbas aos estabelecimentos de ensino está veiculado ao número de alunos que nele registram matrícula. Desta forma, para as secretarias municipais de educação, uma escola que registre um reduzido número de alunos matriculados torna-se onerosa aos cofres municipais. Assim, observam Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 35) “[...] a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”. Na lógica destes gestores torna-se mais vantajoso concentrar maior número de alunos em uma única escola e assim atrair maiores repasses financeiros.

Tais argumentos, claramente fundados em interesses econômicos, nem sempre se constitui em discurso oficial. Para a opinião pública e para os sujeitos envolvidos no processo de nucleação de escolas do campo, os argumentos utilizados baseiam-se na promessa de melhora na qualidade de ensino fundamentada na separação dos alunos por séries. Desta forma, os docentes teriam melhores possibilidades de desenvolver o fazer pedagógico atendendo alunos de somente uma série.

Na visão destes gestores, as classes multisseriadas constituem-se em um elemento que impede o adequado desenvolvimento dos estudantes. Opinião plenamente contrária a esta concepção declara Arroyo (2009, p. 83):

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse algo que vamos destruir, [...] Por favor, não cometam este disparate. [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo.

Diante de tal opinião pode-se constatar que o ensino multissérie ainda é referência para uma aprendizagem de qualidade. Porém, ele necessita ser planejado e articulado de forma a superar a mera transmissão dos conhecimentos básicos. Construído dentro de seu contexto social e cultural e levando em conta a identidade dos sujeitos nele envolvidos, o ensino multisseriado do campo pode promover uma aprendizagem com qualidade e significação.

4.2 Consequências da nucleação das escolas do campo

Considerando-se que a aprendizagem não é um processo linear que acontece apenas na relação hierárquica professor x aluno, pode-se interpretar a construção do conhecimento como um processo mais amplo e complexo, onde elementos como o auxílio mútuo, a troca de saberes, a relação aluno x aluno, os conhecimentos prévios e a constante reestruturação dos mesmos, são elementos significativos. Estes elementos se fazem presentes no contexto campesino.

Tal fato permite lançar um olhar mais crítico sobre o trabalho pedagógico em tal contexto e abrir-se, por meio das inquietações, à busca de respostas como: quais as consequências da nucleação para os sujeitos envolvidos? De forma especial, os alunos? À comunidade rural?

O primeiro impacto que se acha por bem considerar é o cultural, iniciando-se pela relação família e escola, que na conjuntura das escolas do campo era bastante satisfatória; havendo uma troca mútua de relações, sentidos e propósitos entre estas duas instituições básicas à sociedade. Tal situação era propiciada, muitas vezes, pelo fato do contexto de vida do professor e do aluno e sua família serem o mesmo, pois, geralmente, o professor reside com sua família na própria comunidade onde atua; isso estreitava relações. A partir da nucleação, no entanto, o aluno saído deste contexto tem na figura do professor um ser distante e desvinculado de sua realidade, cultura e meio de vida.

Além da família, mudam, ao mudar o local onde se produz a educação, valores, hábitos e crenças, muda-se a cultura. Considerando que:

[...] cultura pode ser definida como sendo o acervo de experiências, conquistas e realizações da humanidade e das diversas sociedades, sendo papel da escola colocar à disposição do estudante essa sabedoria acumulada para, a partir de seu conhecimento, compreensão e assimilação, desenvolver a sua própria cultura e personalidade, creio que a nucleação das escolas afeta a identidade cultural das crianças interioranas atingidas com as reformas em estudo, porquanto toda a história educacional acumulada durante tantos anos nas instituições de ensino do interior tenderão a desaparecer (GNIGLER, 2010, s/p).

O aluno sai de um local que lhe era natural, onde tinha suas raízes, para outro indicado por critérios de conveniência da Administração Municipal; “[...]a escolinha primária não servia apenas como local para educação de seus filhos, mas também como ponto de encontro para discussão de assuntos afetos ao interesse da coletividade local” (GNIGLER, 2010, s/p). Também importante é a consideração de Goergem (2005, p. 80), quando diz: “[...]a educação é um processo sociocultural de individuação/socialização das novas gerações que são familiarizadas com um conjunto de tradições, normas e valores vinculados pela cultura”.

Percebe-se que é intrínseca a relação cultural com a relação de produção de conhecimento, ou seja, da educação; assim, essa relação pode ser construída, desconstruída, trabalhada, tematizada, mas jamais rompida, como num passe de mágica. É neste sentido que se pergunta: em que momento, na escola urbana, se contempla a cultura rural? Em que momento se perguntou à comunidade rural sobre sua vontade de ir à cidade estudar? O processo de nucleação foi imposto, não aceito pelas comunidades rurais. A vontade política se deu em detrimento das necessidades ou desejos, da cultura ou dos valores da coletividade.

Outra questão que merece entendimento é a questão de identidade. A identidade de um grupo, de um povo e de um indivíduo é dada pelas suas peculiaridades, suas especificidades. O artigo 28 da LDB, lei nº 9.394/96, faz referência a uma educação diferenciada para o campo, isto é prova do reconhecimento da importância da cultura rural. Então, nuclear mesmo perdendo-se a identidade daqueles educandos, daqueles professores rurais, daquelas comunidades? De acordo com Gnigler (2010, s/p): um dos reflexos da nucleação se dá “[...]sobre a identidade cultural das crianças interioranas e no tocante”, podendo provocar, até mesmo, o êxodo rural dos jovens em face do seu afastamento prematuro das lides do campo.

Opinião semelhante é expressa por Tedesco (2001, p. 94), quando explana que a saída dos jovens do meio rural “[...] e o estudo na cidade os faz perder o gosto pela roça, reduz a possibilidade de visualizar uma genealogia temporal futura de continuidade no empreendimento secular agrícola”, ou seja, o deslocamento do aluno do campo para o espaço urbano, no chamado processo de nucleação o faz, dentre outras consequências, perder a identidade cultural.

5 Considerações finais

Ao promover-se esta análise, busca-se levar ao debate o contexto da educação no campo no Brasil. Berço da formação básica de grande parcela da população brasileira, estes estabelecimentos de ensino sofreram, no desenrolar do processo histórico de construção de nossa nação, os movimentos de expansão e de nucleação. Estando estes relacionados aos interesses políticos e econômicos dos governantes e das elites, as reais necessidades e anseios dos sujeitos nele envolvidos nunca foram levados em conta, sequer foram ouvidos.

A análise realizada na legislação vigente dá mostras que muito mais que para qualificar o ensino, a nucleação se deu como forma de pouparem-se recursos públicos, diminuindo-se custos e recursos humanos, bem como gastos com equipamentos e manutenção de várias escolas em detrimento de poucas. Concentrando-se alunos torna-se mais viável a obtenção de verbas públicas.

Acredita-se que o processo de nucleação das escolas do campo seja irreversível nas realidades onde já foi efetivado, porém deve ser alvo de debate e análise mais profunda em contextos onde a escola do campo ainda se faz presente. É preciso dar oportunidades de escolha aos sujeitos envolvidos, mais que isto, é preciso dar condições de permanência das escolas do campo com a efetivação de um ensino de qualidade. Qualidade esta não importada do meio urbano, mas sim construída a partir dos anseios e da realidade onde ela seja desenvolvida.

Considerando, assim, que o aluno do campo possui uma maneira de viver e representar o mundo que difere do aluno urbano, a nucleação afasta os sujeitos de seus contextos históricos, e produzem (ou produzirá) fortes impactos culturais e de identidade nestes, em suas famílias e comunidades rurais. Deste modo, partindo-se das ideias expostas neste estudo, pode-se inferir que a nucleação das escolas do campo não é um capítulo encerrado na história brasileira. Tal evento, para ser compreendido, necessita de estudos e pesquisas. Longe de ser um fenômeno acabado e marco evolutivo na educação de nosso país, esta ainda é uma questão que gera conflitos e requer olhar e escuta especiais.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 65-86.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 19-63.

- GNIGLER, Miguel L. *O processo de nucleação das escolas isoladas*. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id208.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- GOERGEM, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- MINISTÉRIO da Educação; CONSELHO Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- MINISTÉRIO da Educação; CONSELHO Nacional de Educação; CÂMARA de Educação Básica. *Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- PRESIDÊNCIA da República. *Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 01 dez. 2010.
- _____. *Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <<http://www010.data-prez.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2010.
- _____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2010.
- QUADROS, Claudemir de. *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Santa Maria: UFSM, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. Nucleação de escolas de áreas rurais. *Revista de Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, v. 21, p. 129-134, 2000. Disponível em: <www.carloseduardomoreira.com/artigo01.htm>. Acesso em: 08 nov. 2010
- TEDESCO, João Carlos. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: Edições Est, 2001.