

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

IÁSCARA APARECIDA ALMEIDA VARELA

**Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação:
caminhos e descaminhos na efetivação das políticas
públicas no território da serra catarinense**

**LAGES/SC
2011**

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IÁSCARA APARECIDA ALMEIDA VARELA

**Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação:
caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no
território da serra catarinense**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Zilma Isabel Peixer. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Lages/SC
2011

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IÁSCARA APARECIDA ALMEIDA VARELA

**Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação:
caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no
território da serra catarinense**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Zilma Isabel Peixer. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Zilma Isabel Peixer (Orientadora) _____

Prof^o Dr^o Antonio Munarim (Avaliador Externo – UFSC) _____

Prof^o Dr^o Geraldo Augusto Locks (PPGE Mestrado ENIPLAC) _____

Agradecimentos

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

A construção desse trabalho é o resultado da experiência vivida nos últimos quatro anos no Centro Vianei de Educação Popular. É o resultado da vivência e do aprendizado em diferentes grupos de trabalho e aqui fica meu agradecimento à todos eles, em especial aos Secretários de Educação dos municípios da Associação dos Municípios da Região Serrana, aos professores das escolas do campo dessa região de Santa Catarina e aos dirigentes da Associação Vianei. Essa pesquisa é também resultado do aprendizado da prática da proteção cultural dos povos que vivem no campo, trilhado com as queridas companheiras de caminhada Elusa Camargo Machado, Eliana Zimmermann Bornhausen, Nara Maria Kühn Göcks e Zilma Isabel Peixer, a elas, todo meu carinho, respeito e agradecimento.

Devo agradecer também os integrantes do grupo de pesquisa do projeto, Educação do Campo: Políticas e Práticas em SC - UFSC, que integra o Observatório de Educação, MEC / CAPES / CNPq / SECAD – Instituto do Campo/UFSC, na

pessoa de seu coordenador Profº Drº Antonio Munarim. Da mesma forma, agradeço o Profº Drº Geraldo Augusto Locks da Universidade do Planalto Catarinense por sua atenção e companheirismo nesse processo.

Agradeço aos amigos José Luis Carraro e Elizabete Neves Pires por todo carinho e amparo dispensado nesse último ano, sem vocês, teria sido impossível concluir esse trabalho.

Na elaboração dessa pesquisa, tive o privilégio de ter como orientadora a Profª Drª Zilma Isabel Peixer, que mesmo se desvinculando da Universidade do Planalto Catarinense nunca se ausentou da orientação dessa pesquisa. Hoje, na Universidade Federal de Santa Catarina, continua mantendo seu compromisso com projetos de desenvolvimento do campo nessa região. Mais que uma orientadora, a Zilma é uma querida amiga e não teria como somente agradecer, mais do que isso, reconhecer que sem ela não seria possível desenvolver e concluir essa pesquisa.

Agradeço ainda, minha mãe Carolina e meus irmãos Ada, Samara e Ricardo pela forma como me ensinam diariamente ver o mundo.

Dedico este trabalho aos meus avós, Anita e Ataliba, que, vindo do campo, me ensinaram os valores do campo, a importância do trabalho e o respeito às pessoas. Dedico também aos meus filhos Joana e Augusto, meus companheiros de vida que estão incondicionalmente em meu coração.

Resumo

A presente dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa que teve como objeto central delinear a percepção, o conhecimento e o processo de implementação das políticas de educação do campo no território da serra Catarinense, na perspectiva dos gestores municipais de educação. O foco da pesquisa é analisar a implementação das políticas públicas em educação do campo, fundamentais na consolidação e efetivação de outros direitos sociais, na perspectiva dos gestores municipais, dos municípios da serra catarinense. Essa pesquisa foi realizada no espaço geográfico que representa hoje a serra catarinense, nos municípios de Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Capão Alto, Campo Belo do Sul, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema. A pesquisa demonstra que a ação no nível municipal é estratégico, tendo as instâncias governamentais um papel articulador e responsável pela efetivação ou não, bem como, pela forma como se concretizam as políticas públicas. Esta efetivação perpassa o próprio entendimento do secretário e sua equipe sobre educação, cultura e desenvolvimento, sobre a política pública e, sobre o papel do agente público. Destaca-se também como estratégico a formação de uma rede de ação e a articulação com outros sujeitos, que não somente o setor público, para garantir a efetivação da política de Educação do Campo.

Palavras-Chave: Educação, Educação do Campo, Políticas Públicas

Abstract

This dissertation is the result of a research project that aimed at outlining the perception, knowledge and implementation process of education policies in the sierra of the Santa Catarina state, from the perspective of municipal education managers. The focus of this research is to analyze the implementation of educational public policies in rural areas, which is a key in consolidating and enforcing other social rights from the perspective of municipal managers in towns of the sierra of Santa Catarina. This survey was conducted in the geographic space that represents today the sierra region of Santa Catarina, in the towns of Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Capão Alto, Campo Belo do Sul, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici and Urupema. The research shows that the action at municipal level is strategic, and government organizations play a coordinating role and are responsible for this effectiveness or not, as well as assuring public policies. This effectiveness permeates the understanding of the secretary and his team on education, culture and development, on public policy, and on the role of the public servant. It also stands out as the formation of a strategic network of action and the articulation with other subjects, not only the public sector, to ensure the realization of the rural education policy.

Keywords: Education, Rural Education, Public Policy.

LISTA DE SIGLAS

AMURES - Associação de Municípios da Região Serrana.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FORSEM - Fórum de Secretários Municipais de Educação da Região Serrana

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Taxa de analfabetismo da população 2007	39
Gráfico 2 Anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio segundo as grandes regiões – 2007	40
Gráfico 3 Distribuição percentual de população de 25 a 34 anos por nível de instrução no Brasil Rural 2000/2007	41
Gráfico 4 Matrículas e dependência administrativa	56
Gráfico 5 Matrículas na região e destaque para Lages.....	57
Gráfico 6 Matrículas e área residencial.....	58
Gráfico 7 População e área residencial, com destaque para Lages.....	59
Gráfico 8 Comparativo entre matrícula e área residencial urbana com destaque para Lages.....	60
Gráfico 9 Comparativo entre matrícula e área residencial rural com destaque para Lages	60

Índice de tabelas

Tabela 1: Demonstrativo do crescimento da população urbana de Lages - 1940 a 2010.....	24
Tabela 2: Relação de Municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região Serrana - AMURES	26
Tabela 3: Indicadores dos Municípios da Amures.....	50
Tabela 4: Municípios, população e número de escolas.....	51
Tabela 5: Dependência administrativa das escolas - localização por região.....	52
Tabela 6: Dependência administrativa escolas.....	53
Tabela 7: Matrícula e Área residencial.....	54

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Mapa dos municípios que compõem a região da Amures.....	27
Ilustração 2: IDH-M segundo o comparativo estadual	39

Sumário

1. Introdução.....	14
1.1. Educação do Campo e Políticas Públicas: delineando a pesquisa	14
2. Serra catarinense: mosaico de territórios e territorialidades	19
2.1 A formação do território.....	19
3. Educação do Campo: Aportes para o estudo.....	30
3.2 Educação, cultura e sustentabilidade.....	41
4. Secretarias Municipais de Educação: Sobre campos e escolas os desafios	49
4.1 - Perfil da educação no território.....	49
4.2 Papel dos secretários na efetivação das políticas públicas.....	57
4.3 Descobrimdo o campo sob o olhar dos secretários	62
5. No cotidiano das secretarias: as práticas de gestores.....	79
5.1 Políticas públicas e práticas municipais.....	79
5.2 Ações de Nucleação e Transporte	83
5.2.1 Nucleação.....	85
5.2.2 Transporte Escolar.....	89
6. Considerações Finais: Articulação de forças na implantação das políticas públicas.....	92
7. Referências Bibliográficas	
.....	95
ENTREVISTAS REALIZADAS.....	100
Anexo 1.....	102

1. Introdução

1.1. Educação do Campo e Políticas Públicas: delineando a pesquisa

Educação do campo e valorização das escolas do campo tem, nesses últimos anos, configurado-se numa importante política pública no Brasil. Fruto da articulação de diversos movimentos sociais, constituem uma rede de movimentos em conjunto com organizações sociais, como universidades, organizações não governamentais e sindicatos, uma das primeiras conquistas dessa articulação foi a criação de políticas públicas voltadas para a educação do campo. Em termos de legislação o direito foi conquistado, mas, outros desafios se fazem presentes, entre eles, a efetiva implementação dessas políticas. Para Teixeira,

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas

também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (2002, 2).

Esse é o foco da pesquisa, analisar a implementação das políticas públicas em educação do campo na perspectiva dos gestores municipais, nos municípios da serra catarinense. E sabe-se que as políticas públicas em educação são fundamentais na consolidação e efetivação de outros direitos sociais.

Essa articulação é recente, a partir da última década do século XX e início do século XXI, movimentos ligados as questões do campo iniciaram um processo de busca por uma educação do campo que superasse as diferenças históricas entre o campo e a cidade. Em julho de 1997, realizou-se o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” - 1º ENERA, na Universidade Nacional de Brasília – UNB e, segundo Munarim, “... O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento” (2008;02). Assim, o 1º ENERA lançou as bases para que no ano seguinte, 1998, realiza-se em Luziânia, Estado de Goiás a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Como consequência dessa Conferência, o Ministério da Educação, elaborou o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. A 1ª Conferência representou um avanço para essas conquistas dos movimentos sociais. Em 2004 realizou-se na mesma cidade goiana de Luziânia a 2ª Conferência Nacional Educação do Campo.

Diversos estudos realizados por pesquisadores no Brasil, demonstram a importância dessa articulação no processo de luta por condições de vida digna para a população. Na base de compreensão desses movimentos observa-se uma resignificação do campo e da escola. Buscam garantir a construção da identidade territorial, da autonomia e da organização política dos povos que vivem no campo. Para MOLINA,

Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades. Esse paradigma rompe com o

paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida (2004; 9).

Nessa perspectiva, organizações sociais, universidades, organizações não governamentais, sindicatos e movimentos sociais mobilizam-se na busca dessa igualdade de condições entre campo e cidade, buscam ainda, a melhoria das práticas de ensino em ambos os espaços, pressionando a sociedade política para criação dessas condições, através de Políticas Públicas.

Políticas públicas são compreendidas como diretrizes e princípios norteadores da ação do poder público. Como salienta Teixeira (2002; 2), elas traduzem “no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder...” Não somente a elaboração da política pública é um espaço de debate e disputa de poder, mas a própria implementação nas diversas esferas do Estado.

Como salienta Teixeira, nesse processo “devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos” (2002;2). Os municípios, instância local de governança do Estado, são fundamentais na execução das políticas públicas, esse âmbito também se constitui num espaço de disputas de poder e de compreensão da própria política pública, no caso, as políticas federais de educação do campo.

Nesse sentido, algumas indagações se fazem prementes: qual o entendimento das política públicas em educação do campo? Como os gestores municipais trabalham na implementação das mesmas? São questionamentos que permeiam essa pesquisa, que tem como objetivo central delinear a percepção, o conhecimento e o processo de implementação das políticas de educação do campo no território da serra Catarinense, na perspectiva dos gestores municipais de educação. Para isso definiu-se como objetivos específicos: caracterização dos municípios; identificação dos processos de implementação da educação do campo na serra catarinense; delineamento do perfil dos secretários municipais de educação; análise da percepção dos gestores sobre educação do campo e sobre o campo.

Essa pesquisa foi realizada no espaço geográfico que representa hoje a serra

catarinense, nos municípios de Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Capão Alto, Campo Belo do Sul, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema. São 18 municípios cuja ocupação remonta ao século XVIII e resulta da necessidade de proteção desse território ameaçado pelas invasões espanholas, aliado ao insipiente comércio de muare existentes no sul do país (PEIXER, 2002). Essa ocupação territorial, formada por grandes latifúndios, confere algumas especificidades à esse local, ao longo de muitos anos construiu-se aqui uma sociedade marcada pela exploração intensiva dos recursos ambientais. Essas condições colocaram para a região da serra catarinense, a exemplo do que foi registrado em toda ocupação do território brasileiro, quase nenhum investimento na área da educação (FURTADO, 1970). Resultados que hoje se refletem nas políticas públicas locais de educação que estão longe de atender as necessidades dessa população. Nessa região, configura-se o que podemos identificar como um território, com história semelhante, vínculos econômicos e relações sociais, políticas e culturais. Ainda contribuindo, para essa caracterização, a existência de um histórico de organização política e ações coordenadas, como a AMURES, a criação de fóruns, no caso da educação as experiências com o Plano Regional de Educação (1995) o Fórum dos Secretários Municipais de Educação, Fórum Regional de Educação do Campo (criado em 2010 e em processo de implementação), que nos permite caracterizar a região de estudo como constituindo um território educacional.

Essa pesquisa esta ligada a Linha 2 de pesquisa do Programa de Pós-graduação/ Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense que investiga processos educativos, com ênfase na educação popular, movimentos sociais, educação ambiental, cultura e políticas públicas.

A pesquisa, por se tratar do estudo específico de projetos desenvolvidos em período determinado e região definida, será realizada através da metodologia qualitativa de estudo de caso e esta dividida em duas etapas centrais. Uma etapa foi o levantamento documental e bibliográfico sobre as experiências de educação do campo na região (relatório, atas, legislação e políticas públicas), buscando evidenciar as condições existentes para implementação de ações educacionais no campo. A outra etapa, consistiu em pesquisa de campo com gestores públicos municipais através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas. Buscou-se através dessas entrevistas, identificar as concepções de educação, as políticas

públicas locais para essa área, delineando também a participação dos gestores municipais nesse processo. A pesquisa foi realizada no período de fevereiro à junho de 2011 e foram realizadas 17 entrevistas, a realização dessas entrevistas teve a participação de outros pesquisadores, integrantes do grupo de pesquisa do projeto, Educação do Campo: Políticas e Práticas em SC - UFSC, que integra o Observatório de Educação, MEC / CAPES / CNPq / SECAD. Dos 18 municípios pesquisados, somente não foi possível a realização da entrevista com a Secretária de Educação do município de Paineira. O roteiro utilizado para essas entrevistas priorizou os temas de políticas públicas, percepção dos gestores sobre o campo e sobre as políticas públicas, nucleação e transporte escolar, práticas pedagógicas e história de vida, sempre tendo como referências a educação do campo (roteiro da entrevista Anexo 1). Na dissertação optou-se por usar letras na identificação dos entrevistados e em suas falas, garantindo questões éticas na apresentação dos resultados.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais:

No capítulo intitulado *Serra Catarinense: mosaico de territórios e territorialidade* contextualiza-se a região estudada, sua ocupação e construção social e política.

No capítulo seguinte denominado, *Educação do Campo: aportes para o estudo*, buscou-se compreender o contexto histórico da educação do campo, a sua constituição enquanto política pública. Buscou-se também aportes teóricos para a compreensão da cultura e do desenvolvimento sustentável como dimensões constituintes da educação do campo.

Os próximos dois capítulos tratam da pesquisa de campo. O Capítulo intitulado *Secretarias Municipais de Educação: sobre campos e escolas, os desafios*, apresenta-se o perfil da educação no território estudado, o papel dos secretários na efetivação das políticas públicas, bem como, a concepção de campo no discurso dos secretários. Já o capítulo intitulado: *No cotidiano das secretarias: a prática dos gestores*, apresenta-se as práticas dos gestores na implementação das políticas públicas, destacando-se as ações de nucleação e transporte escolar pelas implicações nas escolas em comunidades rurais.

2. Serra catarinense: mosaico de territórios e territorialidades

2.1 A formação do território

Nesse capítulo buscou-se contextualizar a região estudada, sua ocupação e construção social e política.

Na região que forma a serra catarinense encontra-se uma das mais lindas paisagens do Brasil. São campos de altitudes, nos quais as temperaturas, durante a maior parte do ano são muito baixas, o mato rasteiro compondo imagem com pinhais altos, esguios e imponentes, confere a essa paisagem uma originalidade impar. As sociedades humanas que aqui se organizaram, em todas as épocas, tiveram enormes desafios para conviver com as condições climáticas e geográficas existentes. Foi assim com as populações indígenas que habitaram essa região até meados do século XVIII, construíam suas casas em escavações no chão para amenizar o frio, aprenderam a conviver com o vento gelado que sopra no inverno e a conservar o pinhão, semente da araucária, que se constituía em um dos seus principais alimentos. Dessa forma, construíram um mundo possível de ser habitado. Em fins do século XVIII, com a expansão e ocupação do território brasileiro chegaram a essa região os primeiros tropeiros e, com eles um modelo de ocupação que privilegiava a cultura europeia. Essa ocupação “...desprezou a presença indígena, não respeitando sequer seus mais elementares direitos, como os de sobrevivência”. (MARÉS, 2003,54), ocasionando o extermínio das populações

indígenas nessa região.

Os primeiros registros da presença europeia se dá a partir de 1730 com a chegada dos tropeiros nos campos de cima da serra, vindos de São Paulo, quando o Sargento-Mor Souza Farias, fez sua primeira viagem para o sul. Pouco mais tarde, em 1733, Cristóvão Pereira de Abreu, estabeleceu uma nova rota, agora pela região hoje conhecida como Coxilha Rica, município de Lages/SC, ligando Viamão, na Capitânia de São Pedro a Feira de Sorocaba na Capitânia de São Paulo. Essas viagens oficiais, conhecidas como missões, eram patrocinadas pela Coroa Portuguesa e tinham como principal objetivo a integração geo-política, econômica e cultural da região sul ao centro do país.

Nesse mesmo período, o Brasil iniciava o Ciclo do Ouro nas Minas Gerais que gerou necessidades de abastecimento e animais para o transporte de carga, os criatórios desses animais concentravam-se no sul do país. Aliado as questões econômicas, haviam ainda preocupações da Coroa portuguesa com o avanço das Missões Espanholas. Dessa forma, tornou-se necessário a ocupação desse território. A fundação da Vila de Lages é, portando, uma ação estratégica para a demarcação entre os territórios portugueses e espanhóis. (PEIXER, 2003)

Em fins do século XVIII, com o crescente empobrecimento de Portugal e do Brasil, buscavam-se novas alternativas de renda. Para Celso Furtado

O estado de prostração e pobreza em que se encontravam a Metrópole e a colônia explica a extraordinária rapidez com que se desenvolveu a economia do ouro nos primeiros decênios do século XVIII. De Piratininga a população emigrou em massa, do nordeste se deslocaram grandes recursos, principalmente sob a forma de mão-de-obra escrava, e em Portugal se formou pela primeira vez uma grande corrente migratória espontânea com destino ao Brasil. O facies da colônia iria modificar-se fundamentalmente (FURTADO, 1970,73).

Assim, em 1766, Antônio Correia Pinto de Macedo é enviado para essa região com a atribuição de fundar a Vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lajens. Essas já eram terras conhecidas dos portugueses, Correia Pinto já possuía aqui algumas fazendas e sua chegada em 1766 somente oficializou a ocupação portuguesa no planalto catarinense.

A chegada desses povos nesta região em nenhum momento foi considerada ilegítima, pois em todo o processo de ocupação das Américas as terras foram consideradas, pelos europeus, desocupadas por não se reconhecer a ocupação indígena como legítima. Assim, a terra até então entendida pelas nações indígenas como um bem comum, transforma-se em propriedade privada que, segundo Marés, a privatização da terra é uma prática relativamente recente

A idéia de apropriação individual, exclusiva e absoluta, de uma gleba de terra não é universal, nem historicamente nem geograficamente. Ao contrário, é uma construção humana localizada e recente. Estado e Direito modernos começam a surgir na Europa lá por volta do século XIII, talvez antes, teorizados a partir do século XVI com as informações fantásticas que traziam de cada parte do mundo as caravelas dos aventureiros, conquistadores e mercadores. (...) Assim, o desenvolvimento da concepção de propriedade atual foi sendo construída com o mercantilismo, com trezentos anos de elaboração teórica controvertida e incerto desenho (séculos XVI, XVII e XVIII), baseados nas práticas e na necessidade das classes sociais nascentes; e duzentos anos de sua realização prática (séculos XIX e XX), com lutas e enfrentamentos e, principalmente, mudanças internas, concessões, falácias, promessas poéticas e violência desmensurada, guerras. Hoje é visível a crise desse modelo, o Estado e a propriedade, assim concebidos e realizados, chegaram a seu esgotamento teórico e prático (2003,17, 18).

No Brasil, a ocupação das terras foram feitas a partir das doações de sesmarias, sem qualquer preocupação com ocupações pré-existentes. Justificava-se a doação das sesmarias através da política da Coroa portuguesa de somente produzir bens para exportação. Ainda segundo Marés

Tal era a importância da sesmaria para a conquista das novas terras que ao vir para o Brasil, em 1530, Martim Afonso de Souza recebeu três cartas régias: a primeira para tomar posse das terras em nome D'El Rei; a segunda que lhe dava direito a exercer as funções de capitão-mor e governador das

terras descobertas; e a terceira o nomeava Sesmeiro do Rei, que o autorizava entregar terras legitimamente em sesmaria a quem desejasse (2003; 60,61).

A ocupação da serra catarinense é, portanto, fruto dessa mesma política, aqui foram doadas imensas áreas de terras para poucos fazendeiros eleitos pela Coroa, formando nesse território, extensos latifúndios para criação de gado.

Assim, a fundação da Vila de Lages assegurou à Coroa Portuguesa a demarcação das fronteiras no sul do país e o entreposto necessário para a condução das tropas, entre Rio Grande do Sul e São Paulo, diz Furtado

Se se considera em conjunto a procura de gado para corte e de muares para transporte, a economia mineira constituiu, no século XVIII, um mercado de proporções superiores ao que havia proporcionado a economia açucareira em sua etapa de máxima prosperidade. Destarte, os benefícios que dela se irradiam para toda a região criatória do sul são substancialmente maiores do que os que recebeu o sertão nordestino. A região rio-grandense, onde a criação de mulas se desenvolveu em grande escala, foi, dessa forma, integrada no conjunto da economia brasileira. Cada ano subiam do Rio Grande do Sul dezenas de milhares de mulas, as quais constituíam a principal fonte de renda da região. Esses animais se concentravam na região de São Paulo onde, em grandes feiras, eram distribuídos aos compradores que provinham de diferentes regiões. Deste modo, a economia mineira, através de seus efeitos indiretos, permitiu que se articulassem as diferentes regiões do país (1959;77).

A sociedade que aqui se organizou é fruto, portanto, de diferentes grupos sociais que para cá vieram, são paulistas, português, índios e negros que passam a conviver e formar essa nova sociedade. Para Locks,

... quando diferentes autores se referem à população dos Campos de Lages (...) denominando-a de “luso-brasileira”, “cabocla”, ou simplesmente “brasileira”, é porque, etnicamente considera-se resultante da miscigenação entre o índio bandeirante, o branco descendente de português, o

colonizador do planalto e o negro, escravo. Quanto à origem desta população, pelo fato da região se constituir num corredor de tropas, são diversas. A rigor, (...) procede de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, litoral catarinense e outros lugares dispersos do planalto catarinense.(1998; 30,31)

Esses homens e mulheres foram, aos poucos, conhecendo a região, conhecendo os animais e as plantas, adaptando-se ao clima frio, foram se apropriando desse espaço e essa intimidade possibilitou a formação desse território. Construíram assim, um mundo para ser habitado e nele, imprimiram seus sonhos e suas ansiedades, seu conhecimento e suas experiências, construíram suas casas com a madeira da araucária, aprenderam a conviver com as plantas e os animais, definindo suas formas e modos de vida.

Por um longo período, passaram por essa região inúmeras tropas e além dos impostos alfandegários, recolhidos pela Coroa Portuguesa no Passo Santa Vitória, deixaram marcas nos modos de viver e fazer dessa sociedade. Ainda, é possível encontrar nessa região as marcas desse período, nos corredores de taipas, nas fazendas que foram se organizando ao longo do caminho e nos traços da cultura local. A forma como foi ocupado o planalto catarinense resultou no desenvolvimento de uma economia fortemente baseada no latifúndio e na pecuária extensiva. Essa ocupação territorial deixou profundas marcas na formação cultural de seus habitantes.

Do ponto de vista das relações sociais de produção na fazenda de criação de gado, alguns intelectuais ou sociólogos tanto locais quanto de âmbito nacional, percebem os efeitos da cultura de fazenda sobre os segmentos subalternos e desmascaram seu verdadeiro significado, sobretudo sua pretensa solidariedade. Dificilmente, no período em que predominou a estrutura da fazenda, os setores “de baixo” chegaram a proprietários legais de terra. O máximo que usufruem é a autorização de algum espaço no interior da fazenda para fazer alguma agricultura de subsistência, e/ou criar algumas reses. (LOCKS, 1998;35 - 36)

Essas relações de dominação e subordinação em nada facilitaram o

desenvolvimento da região. Até o início do século XX a pecuária foi a principal atividade econômica da região. Com o declínio dessa atividade, buscaram-se novas alternativas de renda, o charque e a venda de couro foram uma das alternativas encontradas, porém, foi na extração da madeira que a economia local voltou a crescer.

O Ciclo da Madeira teve seu início por volta de 1940 e trouxe para a região um expressivo número de exploradores, especialmente vindos do Rio Grande do Sul. Instaram aqui um grande número de serrarias e vilas foram formadas para abrigar os trabalhadores. Durante quase três décadas esta foi a principal atividade econômica, praticamente dizimou as florestas de araucária e alterou radicalmente a vida na região. Segundo HOFF

... a indústria madeireira, mesmo na concepção extrativista pela qual se desenvolveu, foi precursora da industrialização e financiou, em grande parte, o desenvolvimento de Santa Catarina. A madeira foi um importante item de pauta das exportações catarinenses para o restante do país durante aproximadamente 5 décadas (2004; 23).

Os reflexos do Ciclo da madeira também foram sentidos no crescimento populacional da região, na cidade de Lages, em 1940 a população era eminentemente rural e em apenas 20 anos essa realidade se inverteu, na tabela 1 podemos observar essa evolução:

Tabela 1: Demonstrativo do crescimento da população urbana de Lages - 1940 a 2010

Ano	Rural	%	Urbana	%	Total
1940	18.768	69%	08.558	31%	27.326
1950	27.743	72%	15.855	28%	38.598
1970	28.407	25%	83.577	75%	111.984
1980	24.405	18%	110.283	82%	134.688
1991	12.655	8%	138.445	92%	151.100
2000	4.086	3%	157.682	97%	156.406
2010	2.790	2%	156.727	98%	156.727

Fonte: IBGE. Tabela elaborada com os censos do IBGE para as respectivas décadas.

O Ciclo da Madeira se sustentou como um importante item da pauta de exportações de Santa Catarina até meados da década de 60, quando as reservas se esgotaram, ainda segundo HOFF:

... a exploração não sustentada esgota as reservas naturais de araucária e outras madeiras nobres de Santa Catarina, gerando uma grave crise no setor madeireiro a partir de 1960. Para se ter uma idéia da devastação, se em 1900, 93% da área total de florestas de Santa Catarina ainda existia, em 1980 apenas 15% do total da área original continuava a existir. (2004; 24)

Na década de 70, a instalação de indústrias papeleiras fez nascer uma nova atividade que passou a se desenvolver de forma expressiva, a cultura do pínus, árvore de origem canadense, com rápido crescimento nas condições de solo e clima local e com baixo custo de produção. O florestamento passou a representar uma nova alternativa econômica, numa economia pautada na exploração intensiva dos recursos ambientais.

Esse modelo de desenvolvimento produziu na serra catarinense, um dos índices mais baixos de desenvolvimento humano e social de Santa Catarina. Segundo dados oficiais, onze de seus municípios apresentam os menores IDHs do Estado, apontando altos níveis de desemprego ou baixa qualificação, analfabetismo e êxodo rural. (PEIXER *et al*, 2007; 226,227)

Desde a chegada de Correia Pinto em 1766, a Vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lagens constituiu-se no maior município catarinense, somente no final do século XIX iniciou-se o desmembramento de municípios. Em 1869 Curitiba e em 1886 São Joaquim, ao longo do século XX a criação de muitos municípios possibilitou, do ponto de vista geográfico e político, a formatação do que hoje se apresenta o território da serra catarinense. Dessa forma, articulou-se nessa região um território, que conforme Munarim demonstra "...pode ser pensada praticamente sob qualquer ângulo em diferenciação a outras, geográfico, político, econômico, cultural, social (Oliveira, 1981), e em qualquer dos ângulos as fronteiras são sempre tênues." (2000, pg. 87). O território que compõem essa região, está organizado politicamente através da Associação dos Municípios da Região Serrana - AMURES

criada em 1968 e é composta por 18 municípios, sendo Lages o município polo da região. Na tabela 2 e na figura 1, podemos observar uma síntese dos municípios com dados sobre sua emancipação, já que todos são criados a partir do município de Lages e de sua população atual, há que observar que além desses municípios, mas que hoje não fazem parte desta divisão política, existem mais cinco municípios, cuja origem também remonta a Lages.

Tabela 2: Relação de Municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região Serrana - AMURES

Município	Data de criação	População		
		Total	Rural	Urbana
Anita garibaldi	1961	8.623	4.072	4.551
Bocaina do Sul	1984	3.290	2.323	967
Bom Jardim da Serra	1967	4.395	1.998	2.397
Bom Retiro	1923	8.942	2.525	6.417
Campo Belo do Sul	1961	7.483	3.077	4.406
Capão Alto	1997	2.753	1.791	962
Cerro Negro	1993	3.581	2.817	764
Correia Pinto	1982	14.785	2.763	12.022
Lages	1770	156.727	2.790	153.937
Otacílio Costa	1982	16.337	1.446	14.891
Painel	1994	2.353	1.408	945
Palmeira	1995	2.373	1.448	925
Ponte Alta	1961	4.894	1.316	3.578
Rio Rufino	1991	2.436	1.748	688
São Joaquim	1886	24.812	7.239	17.573
São José do Cerrito	1961	9.273	6.781	2.492
Urubici	1956	10.699	3.633	7.066
Urupema	1988	2.482	1.250	1.232

Fonte: Ano de emancipação: AMURES; População: IBGE

Ilustração 1: Mapa dos municípios que compõem a região da Amures



Fonte: Amures, mapa da região 2011.

Pode-se observar que ao longo do tempo, o grande êxodo rural provocado por políticas públicas durante todo o século XX, traz uma nova configuração para o território brasileiro. Essas mesmas políticas governamentais sustentam a tese que o Brasil é um país eminentemente urbano e que o campo estará esvaziado em menos de 30 anos. Segundo Veiga, se considerar os atuais critérios de urbanização brasileiros, depara-se com sérias divergências:

O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município de União da Serra é uma “cidade na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes. No entanto, é absurdo supor que se trate de algumas poucas aberrações, incapazes de atrapalhar a análise da configuração territorial brasileira. De um total de 5.507 sedes de municípios existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes,

3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse disparate segundo o que o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000. (VEIGA, 2003;32)

Veiga contesta essa visão urbana brasileira considerando que

Para efeitos analíticos, não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes. Por tal convenção, que vem sendo usada desde os anos 50, seria rural a população dos 4.024 municípios que tinham menos de 20 mil em 2000, o que por si só já derrubaria o grau de urbanização do Brasil para 70%. (VEIGA, 2003;32)

Essa disparidade no entendimento do que é rural e urbano no país, provoca distorções no entendimento e na compreensão da sociedade brasileira, o qual, segundo Veiga (2003), pode resultar em deficiências na aplicação de políticas públicas. Uma das estratégias para romper esse imaginário, pode ser conceber os espaços sociais como território, pois:

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. (MOLINA, FERNANDES, 2004; 62)

Em todo o Brasil, estima-se que 30% de sua população encontra-se no campo, vive no campo e do campo. Nessa perspectiva, dos 18 municípios que compõem o universo desse trabalho 16 caracterizam-se como essencialmente

rurais com populações abaixo de 20 mil habitantes, sendo que, somente um município possui um número de habitantes entre 100 e 200 mil e um município tem sua população entre 10 e 25 mil habitantes. Ainda tendo a Tabela 2 como base de informação, pode-se verificar que entre os 16 municípios que caracterizam-se como essencialmente rurais, a metade, ou seja, 8 municípios possuem população maior na área rural do que na urbana. Os 18 municípios que constituem a AMURES, ocupam uma área aproximada de 16 mil Km², superfície correspondente a 17,04% do território catarinense. A forma como foi ocupado esse território definiu também um conjunto diverso de formas de vida, construindo nesse território sua identidade. Mônica Molina e Fernandes afirma em seus estudos que:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (FERNANDES, MOLINA, 2004; 62)

Na história de ocupação desse território, constata-se que parte considerável dos grupos populacionais, que vivem na região serrana foi, ao longo dos anos, excluída dos processos de decisão sobre o modelo econômico aqui implantado, e também observa-se a construção de um modelo de desenvolvimento pautado nos “sonhos da cidade”, o qual tem se traduzido no último século, numa desvalorização das comunidades rurais.

3. Educação do Campo: Aportes para o estudo

Desde o surgimento das Escolas Isoladas no início do século XX até os dias de hoje, o que se tem observado é a repetição de uma política educacional precária que valoriza a cidade em detrimento ao campo, insuficiente quanto a sua quantidade de oferta e localização, desigual em possibilidades e condições. Evidencia-se ainda no Brasil uma tradição elitista, que como afirma Leite (*apud* ANTONIO; LUCINI 2007, 178):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Aliado as questões relacionadas a formação cultural desse território, que por um longo período foi governado por oligarquias agrárias e, portanto, adotou práticas de exclusão social, as populações que viviam no campo foram sistematicamente excluídas do processo educacional. Nesse capítulo, procura-se abordar o contexto histórico da Educação do Campo, seu desenvolvimento, a participação dos movimentos populares e as conquistas advindas desse processo.

3.1 Contexto histórico da Educação do Campo

As escolas situadas em comunidades rurais, consideradas escolas isoladas, surgiram no Brasil por volta de 1917 e eram consideradas essenciais no combate a migração rural-urbana que se intensificava nesse período (INEP, 2010).

Em Santa Catarina, as preocupações governamentais com a educação datam de 1836, através da Lei nº 35 de 14 de março. No tocante às práticas educacionais voltadas às populações que viviam no campo nessa região, eram praticamente inexistentes até as primeiras décadas do século XX. Os fazendeiros mantinham em suas propriedades professores contratados que iniciavam o processo de formação educacional de seus filhos, que complementavam seus estudos em colégios particulares de Lages ou Florianópolis, conforme descreve Fagundes e Martini

Por volta de 1865, era comum encontrar, nos campos de Lages, o professor ensinando as crianças em suas próprias casas. (Professor Itinerante) Esse professor desempenhou um papel extremamente significativo, pois não havendo escolas, sujeitava-se a percorrer vários quilômetros e permanecer vários meses em fazendas, para desenvolver sua função de ensinar (2003;101).

Quanto aos filhos dos trabalhadores e agregados, não tinham acesso à educação, permanecendo nas fazendas e integrando-se, desde cedo ao cotidiano do trabalho. Somente a partir de 1910 com a chegada de Vidal Ramos ao governo estadual, inicia-se um processo de reformulação do ensino no Estado de Santa Catarina. Nesse governo, segundo Fagundes e Martini “... foi iniciado um trabalho de base, sendo criado um novo tipo de escola em Santa Catarina (...) o Grupo Escolar” (2003;102) localizados nos centros urbanos e em Lages o Grupo Escolar Vidal Ramos foi inaugurado em 1912. Esse novo modelo inaugurava uma nova metodologia para escola, a seriação do ensino e ainda, segundo Fagundes e Martini

Em 1932, Santa Catarina possuía 1.501 escolas primárias de ensino fundamental comum, com 77.242 alunos inscritos. Em 1941, o número de escolas eleva-se a 2.363 e o de alunos a 137.203, correspondendo a 11,6% da população. Essa taxa confere ao estado o primeiro lugar entre todas as demais unidades federadas, quanto ao número de escolas e de alunos matriculados (2003;103).

Nesse período já se registrava a presença de escolas nas áreas rurais de todo o estado, eram escolas multisseriadas e à elas não foram estendidas essas novidades metodológicas. Nos dados publicados por Fagundes e Martini

No ano de 1940 estavam em funcionamento 1.095 escolas isoladas, e dez anos depois já havia 1.698 desses estabelecimentos de ensino. Entre os anos de 1940 e 1950 foram criadas, em média, 60 novas escolas isoladas estaduais a cada ano. (2003;104)

Assim, as escolas multisseriadas desenvolveram um papel determinante na formação educacional das populações que viviam no campo. As escolas isoladas, como eram chamadas as escolas localizadas nas comunidades rurais, representavam para essas populações muito mais que um espaço de aprendizagem formal, eram escolas que atendiam o universo de necessidades de cada comunidade, onde eram realizadas as reuniões e as festas, o professor era uma referência para o local.

A partir do Estado Novo, a política governamental de educação reforçou mais uma vez a necessidade de manter escolas rurais como instrumento de manutenção das pessoas no campo (INEP, 2010). Note-se aqui que os propósitos da educação rural elaborados durante o Estado Novo, nem de perto responderiam aos anseios da educação que se busca para o campo hoje, conforme Molina e Fernandes

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (...) Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a

Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos” humanos (2004;64)

Até 1996, as escolas multisseriadas representavam uma das únicas formas de acesso à escola para as comunidades que viviam no campo. Com a edição da Lei nº 9.394, de 20.12.96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os poderes públicos municipais, amparados por legislações estaduais, iniciaram o processo de nucleação dessas escolas com o fácil argumento de economia orçamentária. Retirando dessas populações o direito da participação nessas decisões, pois, no entendimento de Gnigler, Promotor Público de Santa Catarina, expresso no documento *O Processo de nucleação das escolas isoladas*:

(...) analisando-se mais atentamente a reforma adotada, percebe-se que ela ofende direitos básicos dos infantes em idade escolar, podendo-se até inferir que a retirada das crianças e adolescentes do ambiente comunitário e familiar onde nasceram e cresceram lhes trará prejuízos à própria identidade cultural. Sim, porque o fechamento das tradicionais escolinhas do interior, de presença obrigatória em centenas de milhares de localidades brasileiras, obriga os alunos a concluir o processo de alfabetização em centros urbanos distantes, indicados por critérios de conveniência da Administração Municipal. (s/d;2).

Há que se considerar que o final da década de 90 e início do século XXI representaram um período de mobilização dos movimentos sociais do campo. Graças a esses movimentos reivindicatórios possibilitou-se avanços para as políticas públicas de educação do campo, segundo Vendramini

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (2007;123).

Apesar dos esforços de alguns seguimentos governamentais, as políticas relacionadas a Educação do Campo, só tomam vulto maior no Brasil a partir da mobilização da sociedade civil, através de movimentos populares ligados às questões do campo. Reafirmando essa posição Antonio Munarim, então Coordenador de Educação do Campo – MEC/SECAD, diz em seu pronunciamento no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, no período de 19 a 21 de setembro de 2005, promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário

(...) quero destacar o meu entendimento de que esse processo de construção de uma política pública não tem início somente agora, tampouco começa com entrada do MEC em cena a criar espaço aos povos organizados do campo. Em vez, conforme entendo, e como regra no campo das relações sociais, trata-se de um movimento que teve início antes no seio da sociedade civil organizada, mais propriamente, neste caso, no seio dos movimentos e organizações sociais do campo, em forma de experiências de educação popular na formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, em forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado” – síntese do conceito de política pública. Assim, seria mais apropriado dizer que o MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo.(MUNARIN, 2006;16)

Esses movimentos buscam fundamentalmente “(...) uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.” (2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo). Ainda que tardiamente, a década de 90 do século passado marca o início desses movimentos e como registra Munarim

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “Iº Encontro

Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento (2008;02).

Um marco importante na conquista de uma política nacional de Educação do Campo foi a realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 em Luziânia, Estado de Goiás. Como consequência dessa Conferência, numa ação do Ministério da Educação, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. Em 2004 realizou-se na mesma cidade goiana de Luziânia a 2ª Conferência Nacional Educação do Campo, e segundo Munarim, a Conferência também serviu para reforçar e articular um novo momento para o movimento nacional de Educação do Campo (2008).

Diferentes organizações da sociedade civil vêm ocupando-se da mobilização para defesa dos direitos dos povos que vivem no campo. Foi assim na caminhada realizada em 28/07/2010, durante o 2º Festival Nacional da Juventude Rural na Esplanada dos Ministérios em Brasília, quando 5 mil jovens trabalhadores rurais se reuniram para reivindicar políticas públicas para o campo. Entre outras reivindicações, esses jovens pedem a ampliação das condições de ensino para o campo. Nas palavras de uma manifestante “Queremos garantir nosso direito de ter uma educação de qualidade, porque no campo é difícil estudar. Queremos uma vida mais digna”, afirmou Lázara Antunes, que veio de Rio do Prado, em Minas Gerais, para participar do festival (AGÊNCIA BRASIL,28/07/10).

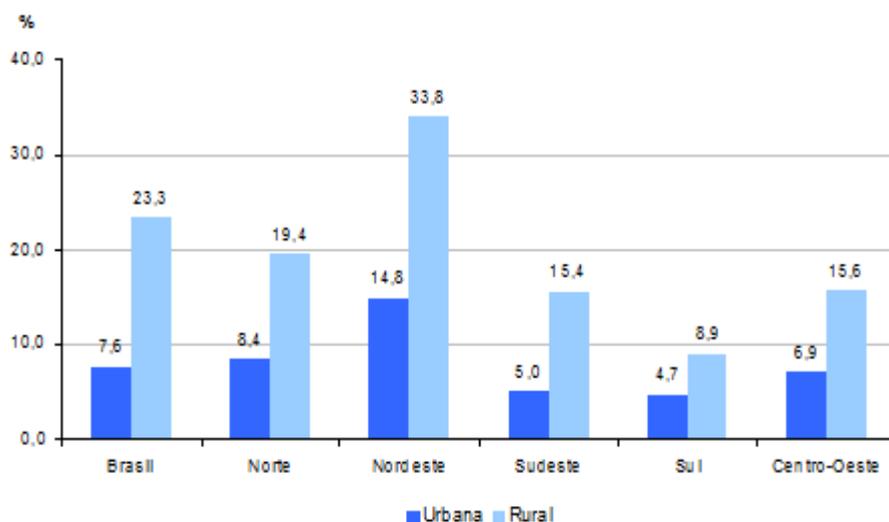
Esses movimentos contribuem para o delineamento de políticas públicas voltadas a educação do campo, em 2002, através da Resolução n.01 de 3 de abril foi instituída as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e em 2010 foi instituído o Decreto n. 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo, essa última inclusive, já refletindo algumas alterações no

conceito de escola do campo, ao considerar em seu Art. 1, inciso primeiro: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo.

Ainda há muito para se fazer considerando-se a situação das pessoas que vivem no campo, o aumento da pobreza, da desigualdade social, da exclusão e fundamentalmente o modelo de desenvolvimento que se preconiza para o campo, o agronegócio, um modelo capitalista de agricultura que impede o fortalecimento e a vida de famílias trabalhadoras no campo. Na serra catarinense, objeto de pesquisa desse projeto, não é diferente do restante do país, nela as ameaças estão presentes, no esvaziamento do campo para implementação de projetos energéticos e destinação de grandes áreas de terra para a monocultura, especialmente do pínus, mantendo-se, assim, a mesma estrutura fundiária construída ao longo de sua história. As reivindicações, nessa região, ainda são pelo direito universal à educação garantido pela Constituição de 1988, e pela manutenção das escolas no campo, registros apontam que escolas do campo continuam sendo fechadas para nucleação em outras localidades.

O reflexo dessas condições impostas ao campo, se revelam nos altos níveis de analfabetismo registrado nessas populações, como vemos a seguir, nos gráficos sobre educação do campo no Brasil.

Gráfico 1 Taxa de analfabetismo da população 2007



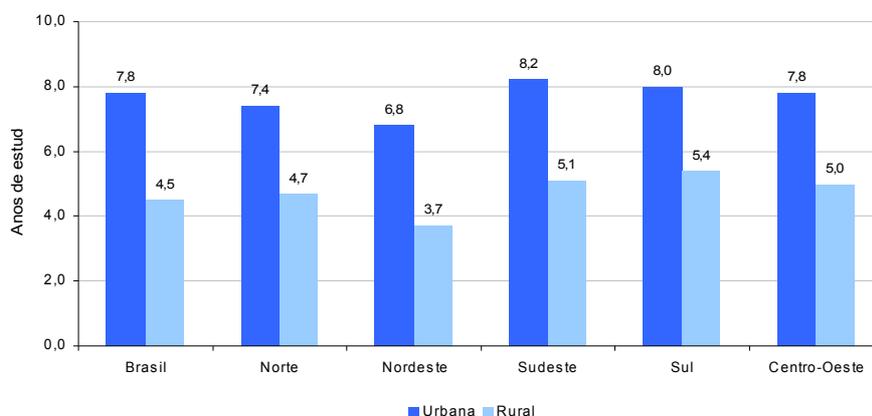
Fonte: Gráfico elaborado por OLIVEIRA, LL; MONTENEGRO, JLA., 2010; 53

Em outro estudo sobre acompanhamento de políticas públicas realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2011), observa-se que mesmo ocorrendo uma queda nas taxas de analfabetismo de forma geral, essa queda não é correspondente na área rural, ao contrário, indica inclusive um aumento:

Importante destacar, porém, a permanência de disparidade elevada nos índices de analfabetismo nas áreas rurais, em relação a todas as demais categorias. De 2004 a 2009, inclusive, a queda verificada no índice de analfabetismo no meio rural parece estar se dando de maneira mais lenta que a queda do índice nacional, na ordem de 12,1% no campo, frente a uma queda de 15,3% no índice percentual brasileiro. Ou seja, a desigualdade entre campo e cidade na questão do analfabetismo não só permanece, como também pode estar aumentando (IPEA, 2011;151).

Essa taxa de analfabetismo está também refletida nos anos de escolarização das pessoas que vivem no campo, representando metade da escolarização das pessoas que vivem em centros urbanos, conforme demonstrado no gráfico 2:

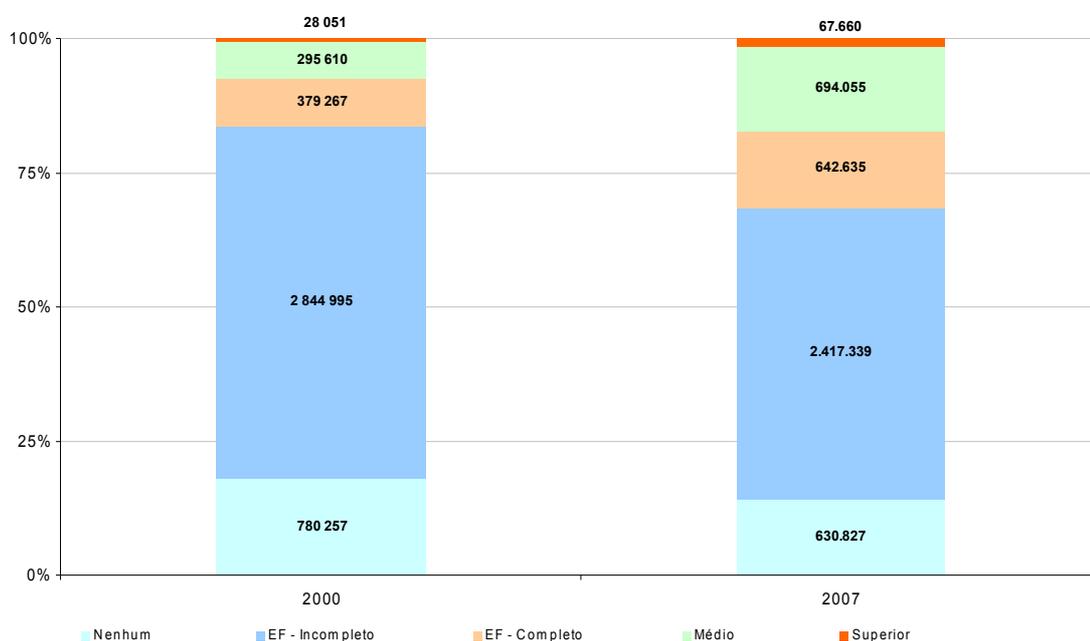
Gráfico 2: Anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio segundo as grandes regiões - 2007



Fonte: Gráfico elaborado por OLIVEIRA, LL; MONTENEGRO, JLA., 2010; 54

Verifica-se ainda que a grande maioria das pessoas que vivem no campo com idades entre 25 a 34 anos possuem menos que o ensino fundamental completo, representando no ano de 2000 83,8% e em 2007 68,5%, conforme demonstração que segue no gráfico 3

Gráfico 3: Distribuição percentual de população de 25 a 34 anos por nível de instrução no Brasil Rural 2000/2007



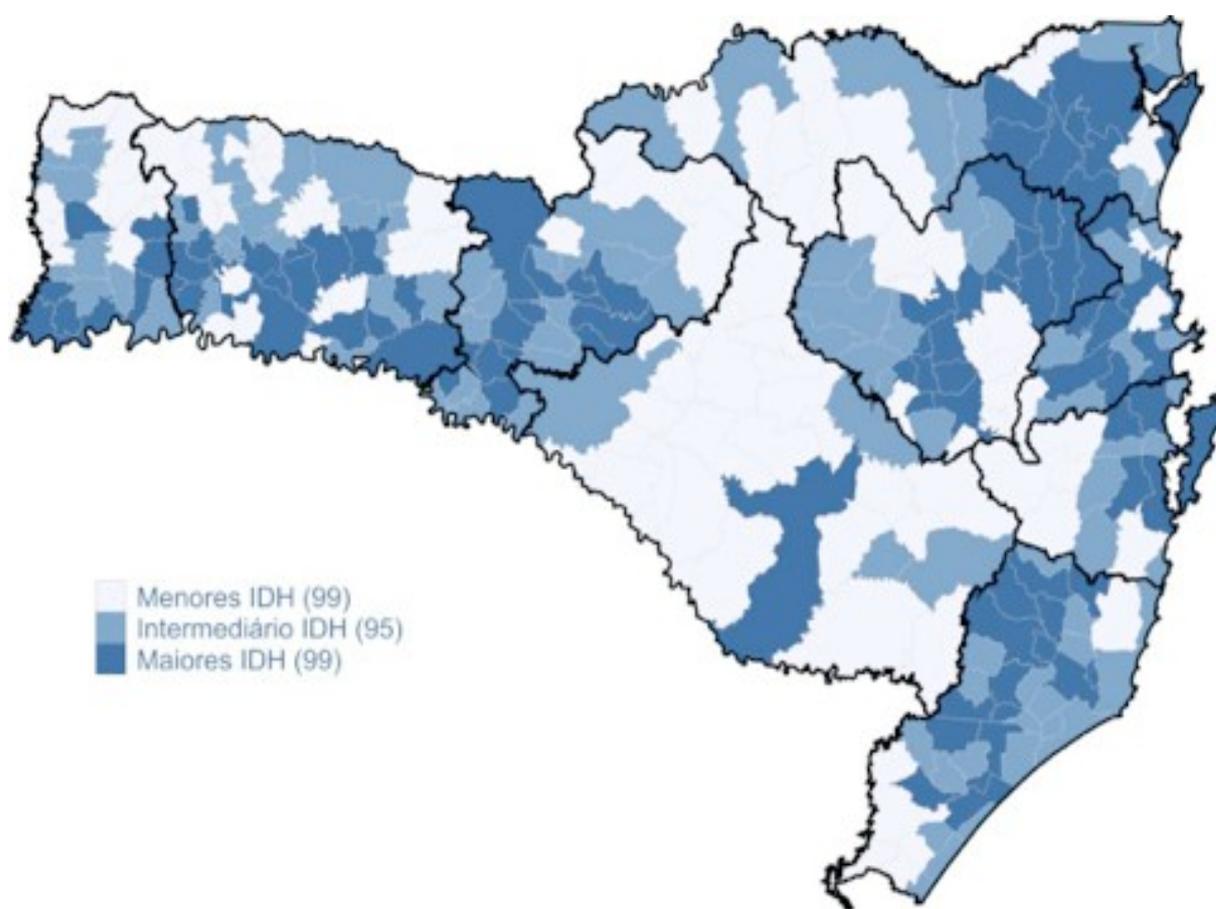
Fonte: Gráfico elaborado por OLIVEIRA, LL; MONTENEGRO, JLA., 2010; 55

Por último, pode-se registrar que o atraso escolar represado no ensino fundamental, aliado ao abandono escolar por falta de oportunidade ou oferta, faz com que apenas 30,6% dos jovens com idades entre 15 e 17 anos, que vivem no campo, estejam frequentando o ensino médio no Brasil (OLIVEIRA, LL; MONTENEGRO, JLA., 2010)

Delineando o perfil dos 18 municípios estudados, que será detalhado no

próximo capítulo, observa-se que esse quadro de atraso educacional não se encerra por si só, ao analisar outros dados observa-se que essa situação é recorrente, o que configura uma situação preocupante em relação ao desenvolvimento regional. Na ilustração 2 evidencia-se que esse território apresenta um dos menores IDH do Estado de Santa Catarina.

Ilustração 2: IDH-M segundo o comparativo estadual



Fonte: Sebrae SC em números 2010, feito com base nos dados: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

De posse desses dados, pode-se concluir que a desigualdade de oportunidades colocadas às pessoas que vivem no campo são imperativas e configuram as condições estruturais de seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Destaca-se ainda, que nas sociedades contemporâneas, o conhecimento é

uma dimensão importante na autonomia dos povos, o que configura para a escola um papel preponderante. Segundo Santos:

O conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação. Na medida das suas possibilidades, todos os países se dedicam à promoção da ciência, esperando benefícios do investimento nela. Pode dizer-se que, desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objecto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade. De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o facto de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém. Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade, ou, tendo-o, se ele estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim (2008;137).

É em busca dessas condições equitativas, na construção e socialização do conhecimento, que articula-se o movimento em prol de uma educação do campo. O futuro das escolas situadas no campo, não é uma questão restrita ao sistema educacional, é uma questão bem mais ampla, que diz respeito ao destino da vida no campo e da configuração dessas sociedades. É necessário entender o campo como um espaço de resistência e de construção de alternativas aos mecanismos de alienação social e ao de modelo de desenvolvimento proposto, um modelo pautado pela concentração de riquezas que abriga imensos latifúndios destinados a produzir para exportação, mantendo as populações do campo com um alto nível de pobreza. Aqui se faz necessário uma articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, e essa articulação, permeia a compreensão da cultura como dimensão importante na definição de políticas e práticas em educação do campo.

3.2 Educação, cultura e sustentabilidade

O movimento Nacional de Educação do campo é uma articulação de diversos movimentos sociais e, tem como uma de suas bandeiras o direito a educação de qualidade no campo. Segundo Munarim, este deve ser compreendido em diversas dimensões intercomplementares:

a dimensão política, com ações regulares coordenadas por políticas públicas por parte dos sujeitos sociais coletivos que o compõem; a dimensão pedagógica, com projetos político-pedagógicos inovadores em instituições tradicionais, que vão desde escolas até universidades, passando pela educação de jovens e adultos fora dessas instituições; e, por fim, a dimensão epistemológica, especialmente em instituições universitárias públicas, com crescentes práticas de pesquisas, eventos científicos e publicações sobre o tema. Colada nas três dimensões elencadas, conviria ainda destacar uma dimensão cultural nesse Movimento, ou melhor seria caracterizá-lo como um “movimento de transformação cultural” na medida que suscita mudanças na cultura escolar, bem como no conteúdo e na forma de engendramento das políticas públicas para o campo (2010;2).

Nesse caso, interessa a reflexão sobre a dimensão epistemológica e cultural, que delinea as próprias concepções que embasam as práticas educacionais, as políticas sociais, a compreensão de ser humano, de natureza e dos modelos de desenvolvimento social. Essas dimensões que se constituem em desafio epistemológico/cultural permeia a compreensão e articulação entre os conceitos de campo, ruralidade, da própria educação, de cultura e sustentabilidade, articulação fundamental na implementação e efetivação da política pública, onde novos atores entram em cena, além dos movimentos sociais, entre eles os gestores municipais/estaduais de educação e professores.

Diversos estudos sobre Educação do Campo demonstram a necessidade de rupturas com o conceito tradicional de campo / cidade no Brasil, no qual o campo

situa-se numa posição hierarquicamente inferior e subordinado a cidade. Segundo Caldart,

Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (2009;6).

Essa é uma discussão muito presente nos movimentos populares e nas políticas públicas de Educação do Campo, nesse sentido:

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo, o espaço da cultura (RAMOS; MOREIRA; SANTOS; 2004;33).

Ocorre uma ampliação e ressignificação do conceito de campo e ruralidade, a esse conceito junta-se as discussões sobre desenvolvimento e sustentabilidade.

Na compreensão do desenvolvimento sustentável rompe-se com a vinculação direta e exclusiva entre desenvolvimento e crescimento econômico, como salienta Ignacy Sachs “O que importa é deixar bem claro que o desenvolvimento não se confunde com crescimento econômico, que constitui apenas a sua condição necessária, porém não suficiente.” (2008a;9). Ainda nessa linha de raciocínio, sustenta-se a tese de que o “desenvolvimento depende da cultura”, pois, acredita que a sustentabilidade depende da capacidade humana de fazer bom uso da natureza. Sachs traz, assim, o conceito de desenvolvimento sustentável, ou seja, uma sociedade. “... Incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentada no tempo” (2008a;10)

Na perspectiva de Sachs o conceito de desenvolvimento deve ser ampliado considerando-o como “processo histórico de apropriação universal pelos povos da totalidade dos direitos humanos, individuais e coletivos” (SACHS, 2008;65), aqui inclui-se o direito a educação, a cultura, ao ambiente, a economia, ao território.

Nos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD se faz presente a ideia de que desenvolvimento é uma ação tão política quanto econômica, perpassando a defesa dos direitos humanos, entres eles os direitos

políticos. Importante destacar que Celso Furtado, já mencionava a ampliação do conceito, para ele:

o crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (*apud* VEIGA, 2008 ; 81).

Essa concepção de desenvolvimento é relativamente recente, no final da década de 90 o paquistanês Mahbud ul Haq, dedicou-se a estabelecer um indicador capaz de medir o desenvolvimento. Quebrando a oposição de vários consultores chamados para auxiliá-lo, Mahbud ul Haq estabeleceu o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, formulado a partir de um conjunto extensivo de indicadores, baseados na concepção de que só:

há desenvolvimento quando os benefícios do crescimento servem à ampliação das capacidades humanas, entendidas como o conjunto das coisas que as pessoas podem ser, ou fazer, na vida. E são quatro as mais elementares: ter vida longa e saudável, ser instruído, ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida digno e ser capaz de participar da vida da comunidade (*apud* VEIGA, 2008;85).

Mesmo baseado nessa concepção ampla, o IDH não consegue representar o universo necessário para uma avaliação, assim, desde a década de 90 muitos outros índices foram criados, porém, Amartya Sen, em carta publicada no Relatório de desenvolvimento humano de 1999 diz:

O emprego mais razoável do poder de atração dos índices sintéticos de desenvolvimento é aquele que estimula os usuários a examinar também o conjunto de tabelas estatísticas que certamente os acompanham. Os vários índices sintéticos apresentados poderão todos ser muito úteis se servirem apenas

de isca para que cada uma das dimensões do desenvolvimento seja examinada em paralelo, de forma que as principais discrepâncias sejam enfatizadas (*apud* VEIGA,2008; 105).

Em 1987, durante a Assembléia Geral da ONU, a presidente da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente Gro Harlem Brundtland “caracterizou o desenvolvimento sustentável como um “conceito político” e um “conceito amplo para o progresso econômico e social” (*apud*, VEIGA, 2008;113).

Para Sachs (2008b), ao considerar-se a sustentabilidade como uma meta, deve-se considerar alguns critérios, onde destaca-se para fins dessa pesquisa, o critério social, perspectiva de igualdade sócio-ambiental, direito ao trabalho e compromisso intergeracional; O critério Cultural, direito a diversidade, valorização dos saberes, autonomia entre outros; e o Critério Territorial, com configurações equilibradas entre rural e urbano, com a eliminação das “inclinações urbanas nas alocações do investimento público” (SACHS, 2008b;86). Além desses, o autor menciona ainda os critérios Ecológico; Ambiental; Econômico; Político Nacional e Político Internacional.

Assim, Sachs defende a ideia de que para as dimensões ecológicas e ambientais, a sustentabilidade divide-se em três itens, formando o que ele chama de tripé, sendo, a primeira a “preservação do potencial da natureza para produção de recursos renováveis”; a segunda, a “limitação do uso de recursos não renováveis” e a terceira, o “respeito e realce para a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais”. Por último, Sachs salienta que a sustentabilidade ambiental “é baseada no duplo imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras” (SACHS, 2008c;15).

Apesar dos esforços da comunidade acadêmica em estabelecer índices de sustentabilidade ambiental, Veiga diz que: “Muita água vai rolar por baixo da ponte antes que apareça um índice de sustentabilidade ambiental que possa produzir algum consenso internacional parecido com o que acabou sendo conquistado pelo IDH...” (2008;181). Salienta ainda, que o momento em que se vive, aproxima-se muito do início das sociedades industriais, quando muitos teóricos buscavam antecipar aspectos da modernidade anunciada. Diz que:

Em meio a tantas linhas especulativas, o que parece se destacar é uma forte visão convergente de que as sociedades industriais estão entrando em uma nova fase de sua

evolução. E que essa transição será tão significativa quanto aquela que tirou as sociedades européias da ordem social agrária e levou-as à ordem social industrial. Ao mesmo tempo, as diversas versões sobre o “desenvolvimento sustentável” parecem estar muito longe de delinear, de fato, o surgimento dessa nova utopia de entrada no terceiro milênio. Este é o enigma que continua à espera de um Édipo que o desvende (VEIGA, 2008; 208).

A ideia de desenvolvimento, tem uma força articuladora, constituindo no que Celso Furtado chama de mito, para ele “os mitos tem exercido uma inegável influencia sobre a mente dos homens”(apud veiga 2008,29). Veiga ao falar sobre o desenvolvimento compreendido como um mito menciona que

os mitos operam como faróis que iluminam o campo de percepção do cientista social, permitindo-lhe ter uma visão clara de certos problemas e nada ver de outros, os mesmo tempo em que lhe proporciona conforto intelectual, pois as discriminações valorativas que realizam surgem ao seu espírito como um reflexo da realidade objetiva (VEIGA, 2008; 29).

De forma análoga na compreensão da implementação de políticas públicas, considerando-se a perspectiva de valores, como constituindo os paradigmas de ação, compreende-se o quanto é importante o rompimento com a visão clássica de desenvolvimento vinculado ao crescimento econômico, bem como, com o questionamento da forma de apropriação dos resultados, da mesma forma, podemos compreender o processo de resignificação do rural. Elementos que se fazem presentes na execução de políticas públicas em Educação do Campo.

E aqui um outro movimento de ruptura se faz presente, que é com a visão tradicional de educação e cultura. Numa visão reducionista educação e cultura são vistas como faces antagônicas, no qual a educação seria responsável pelo letramento e produtora dos instrumentos necessários a aquisição do conhecimento produzido historicamente e a cultura, o espaço da arte e do lazer. Tal dicotomia aparece na própria organização estatal da cultura e da educação, onde a cultura sempre era ou é, um setor vinculado a educação. Nesse sentido, quase sempre impera um conceito de cultura restrito a dimensão artística, subordinada a uma concepção de educação que em grande parte restringe-se a educação formal.

Por um longo período, os órgãos de cultura no Brasil, atuaram como animadores da cidade, explorando apenas a face artística da cultura em eventos de lazer e entretenimento, preocupando-se apenas com a programação de espetáculos para as classes dominantes e quando muito, buscando junto às classes populares as manifestações culturais que se transformaram em manifestações “exóticas” de uma determinada região, as quais se convencionou chamar de folclore.

Esta concepção de cultura, herança do período colonial, traz consigo o conceito de cultura que, mais do que privilegiar o pensamento das oligarquias políticas e econômicas locais, acredita que a cultura está associada ao conhecimento formal/escolarizado que certas pessoas acumulam ao longo da vida, entendidas como "cultas". Desta forma, a cultura está associada às belas artes de origem européia, com ênfase nos artistas e intelectuais, promovendo assim, um total desprezo à cultura local. Tal hierarquização também é constante no conceito tradicional de Ciência (SANTOS, 2005).

O rompimento dessa visão dicotômica e hierarquizada, observa-se na formação de uma rede conceitual, e também num movimento político epistemológico de descolonização do saber (LANDER, 2005), de contraposição aos movimentos colonizadores norte – sul, como podemos observar na concepção e realização do Fórum Social Mundial. Diversos autores trabalham com essa concepção de cultura, como demonstra Laraia (1986), onde cultura passa a ser compreendida como espaço de produção simbólica, de produção de significados e significantes produzidos e produtores de um determinado grupo social. Laraia (1986) analisando o conceito de cultura, destaca que uma das grandes contribuições de Geertz é demonstrar que a cultura pode ser vista como um conjunto de “mecanismos de controle, planos receitas, instruções” (1986; 63), mas alia esse conceito as contribuições de outro antropólogo Marshall Sahlins, para o qual, o ser humano “vive num mundo material, mas de acordo com um esquema significativo criado por si próprio” (*idem*, 65), e conclui de forma muito interessante, que “a cultura define a vida não através das pressões de ordem material, mas de acordo com um sistema simbólico definido, que nunca é o único possível. A cultura, portanto, é que constitui a utilidade” (*ibidem*, 65).

Nesse sentido, a cultura perfaz o modo de vida, a identidade, a construção social do grupo. Simultaneamente e multidimensionalmente produz e é produzida e articulada as representações de ser humano, natureza, formação social e economia.

Portanto presentes nos processos de decisão e na forma como as pessoas atuam e decidem. São questões importantes quando correlaciona-se educação do campo, desenvolvimento sustentável e políticas públicas.

Por outro lado, se considerarmos que a cultura grega clássica defendia a ideia de que a prática da educação “... é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 2001; 3) Atribui à educação, o papel de garantir a estabilidade de uma sociedade, ampliando esse entendimento ao conceito grego de educação, ou seja, a ideia de educação representada no sentido de todo esforço humano, ou ainda, sob a forma de *paidéia* ou “cultura”, podemos entender a relação existente entre esses dois temas.

Como podemos observar a cultura grega clássica, já possuía portanto, esse olhar para a educação, preocupada com a formação integral do ser humano. Essa concepção perpassa todas as expressões humanas, é refletida nas artes plásticas, na música, na arquitetura, na literatura. Faz parte do entendimento de que os gregos “.... consideravam as coisas do mundo numa perspectiva tal que nenhuma delas lhes aparecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido”(JAEGER, 2001;9).

Dessa forma, os gregos passam a entender a educação como um “processo de construção consciente” do indivíduo, considerando a comunidade em que está inserido, aproximando em muito ao conceito atual de cultura e educação, principalmente quando compreendemos os processos educativos como dimensões da cultura e aspecto fundamental nas identidades locais, na valorização do conhecimento, do modo de vida e do patrimônio cultural, aspectos integrantes de modelos de sustentabilidade. Tais princípios podem ser observados, na compreensão da educação do campo, que destaca:

Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se

eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural (RAMOS; MOREIRA, SANTOS; 2004; 37).

Nessa ampla discussão sobre desenvolvimento e sustentabilidade a dimensão cultura aparece como um dos elementos articuladores, no qual, memórias, identidades, saberes, fazeres, estratégias de vida e potencialidades humanas tornam-se chaves para a resolução do enigma: vida sustentável.

Educação, cultura e sustentabilidade formam o tripé de autonomia e de construção da qualidade de vida. A importância da cultura, a valorização e o reconhecimento das culturas locais, do modo de vida, dos saberes e as diversas identidades culturais, que compõem a sociedade brasileira, vem tomando novas formas, e as exigências desse momento fez nascer novas práticas do poder público. Mas, até que ponto essas rupturas estão sendo produzidas no cotidiano dos gestores, no processo de implantação das políticas públicas em Educação do Campo? Nos processos de decisão e de ação dos seres humanos estão presentes seus valores culturais, suas formas de representar o mundo e os modelos incorporados de desenvolvimento. Assim, a questão cultural perpassa dois níveis: num primeiro nível, de reconhecimento e valorização dos saberes e fazeres das comunidades do campo, o reconhecimento do seu direito, o que nada mais é do que o reconhecimento do outro. E um segundo nível de compreensão de sua própria ação ou decisão política, compreendendo os seus valores culturais e o quanto isso reafirma ou muda a compreensão e ação tradicional de educação / cultura e desenvolvimento, delineada por suas decisões políticas. É um duplo processo de compreensão/valorização e ação. No próximo capítulo iremos apresentar os dados da pesquisa de campo, que demonstram alguns desses caminhos e dificuldades encontrados pelos gestores públicos municipais na implantação de políticas públicas em Educação do Campo.

4. Secretarias Municipais de Educação: Sobre campos e escolas os desafios

Um dos desafios das políticas públicas é a sua efetivação. Muitas leis, diretrizes e normatizações aprovadas na esfera federal encontram dificuldades e morosidade nos processos de implantação. Da luta por um direito, a conquista da política pública e sua efetividade é um longo processo, muitas vezes, quando já se torna política pública os movimentos sociais não cobram com tanta insistência, afinal, é lei. Entretanto, só a existência da lei não garante sua efetividade. Nosso olhar nessa pesquisa foi entender como as políticas públicas de Educação do Campo estão sendo implantadas nos municípios da serra catarinense, que denominamos território educacional do planalto catarinense. Partimos do pressuposto, que a ação no nível municipal é estratégico, tendo as instâncias governamentais um papel articulador e responsável pela efetivação ou não, bem como, pela forma como se concretiza a política. Esta efetivação perpassa o próprio entendimento do secretário e sua equipe sobre a política pública e, sobre o papel do agente público na implementação da mesma. Essa é a questão central desse capítulo, demonstrar as ações advindas das políticas públicas e a percepção e atuação das Secretarias Municipais de Educação.

4.1 - Perfil da educação no território

Para fazer um panorama da educação neste território, é necessário uma

breve caracterização dos municípios, para isso, vamos utilizar dados censitários sobre população, IDH e orçamentos municipais destinados à educação.

Nessa primeira análise dos dados, iremos trabalhar com duas formas de organização, uma considerando-se a divisão clássica do IBGE entre urbano e rural, e outra com destaque para os dados do município de Lages, pois, a mesma contempla 56,30% da população total desse território educacional, conforme podemos observar na tabela 3:

Tabela 3: Indicadores dos Municípios da Amures

Município	Data de criação	População 2010			Área da unidade territorial (Km ²)	Densidade demográfica (hab/ Km ²)	IDH 2000	IDEB 2009	Gastos Municipais / educação 2007 - %
		Total	Rural	Urbana					
Anita Garibaldi	1961	8.623	4.072	4.551	588,614	14,65	0,750	3.9	36,2
Bocaina do Sul	1984	3.290	2.323	967	513,045	6,41	0,716	4.8	31,7
Bom Jardim da Serra	1967	4.395	1.998	2.397	935,176	4,70	0,758	4.8	21,2
Bom Retiro	1923	8.942	2.525	6.417	1.055,504	8,47	0,732	4.2	30,4
Campo Belo do Sul	1961	7.483	3.077	4.406	1.027,411	7,28	0,694	3.9	27,2
Capão Alto	1997	2.753	1.791	962	1.335,281	2,06	0,725	nt	33,1
Cerro Negro	1993	3.581	2.817	764	416,775	8,59	0,686	nt	28,1
Correia Pinto	1982	14.785	2.763	12.022	651,616	22,69	0,772	4.2	21,7
Lages	1770	156.727	2.790	153.937	2.629,789	59,60	0,813	4.7	20,9
Otacílio Costa	1982	16.337	1.446	14.891	846,580	19,30	0,804	5.1	24,9
Painel	1994	2.353	1.408	945	739,842	3,18	0,753	nt	22,0
Palmeira	1995	2.373	1.448	925	292,217	8,12	0,755	4.6	24,9
Ponte Alta	1961	4.894	1.316	3.578	566,753	8,64	0,727	4.3	21,7
Rio Rufino	1991	2.436	1.748	688	282,569	8,62	0,736	nt	25,7
São Joaquim	1886	24.812	7.239	17.573	1.885,610	13,16	0,766	3.7	35,6
São José do Cerrito	1961	9.273	6.781	2.492	946,246	9,80	0,731	4.7	37,2
Urubici	1956	10.699	3.633	7.066	1.019,236	10,50	0,785	3.8	25,1
Urupema	1988	2.482	1.250	1.232	353,126	7,03	0,785	nt	15,3

Fonte: Tabela elaborada com dados do IBGE sobre população, densidade demográfica, área da unidade territorial; IDH dado coletado no site PNUD; INEP para os dados sobre IDEB. TCE-SC para

os dados sobre gastos municipais com educação.

Na tabela 4, observa-se que o número de escolas no campo não está relacionado ao contingente populacional simplesmente, mas, atendem a políticas públicas locais. Podemos comparar dois municípios que possuem quase o mesmo número de escolas rurais, mas que apresenta uma diferença populacional significativa, no caso de Campo Belo do Sul com população 69% menor que a de São Joaquim, mantém 18 escolas no campo entretanto, o município de São Joaquim mantém 16 escolas.

Tabela 4: Municípios, população e número de escolas.

Município	População			Número de Escolas Municipais		
	Total	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana
Anita Garibaldi	8.623	4.072	4.551	7	5	2
Bocaina do Sul	3.290	2.323	967	6	2	4
Bom Jardim da Serra	4.395	1.998	2.397	3	1	2
Bom Retiro	8.942	2.525	6.417	17	11	6
Campo Belo do Sul	7.483	3.077	4.406	21	18	3
Capão Alto	2.753	1.791	962	6	3	3
Cerro Negro	3.581	2.817	764	10	9	1
Correia Pinto	14.785	2.763	12.022	26	12	14
Lages	156.727	2.790	153.937	145	37	108
Otacílio Costa	16.337	1.446	14.891	10	1	9
Painel	2.353	1.408	945	2	1	1
Palmeira	2.373	1.448	925	6	3	3
Ponte Alta	4.894	1.316	3.578	4		4
Rio Rufino	2.436	1.748	688	15	14	1
São Joaquim	24.812	7.239	17.573	26	16	10
São José do Cerrito	9.273	6.781	2.492	49	3	46
Urubici	10.699	3.633	7.066	17	13	4
Urupema	2.482	1.250	1.232	3	1	2

Fonte. Tabela elaborada com dados INEP Censo Escolar 2010 e IBGE, Censo 2010.

Com relação as matrículas, observa-se que no ano de 2007, nos 18 municípios da serra catarinense atingiu o número de 79.809 estudantes, sendo que destes, 73.033 matrículas estão localizadas em áreas consideradas urbanas, e somente 6.776 estão localizadas em áreas consideradas rurais, conforme demonstra a tabela 5 e o gráfico 5, em que pode-se observar a distribuição de matrículas por

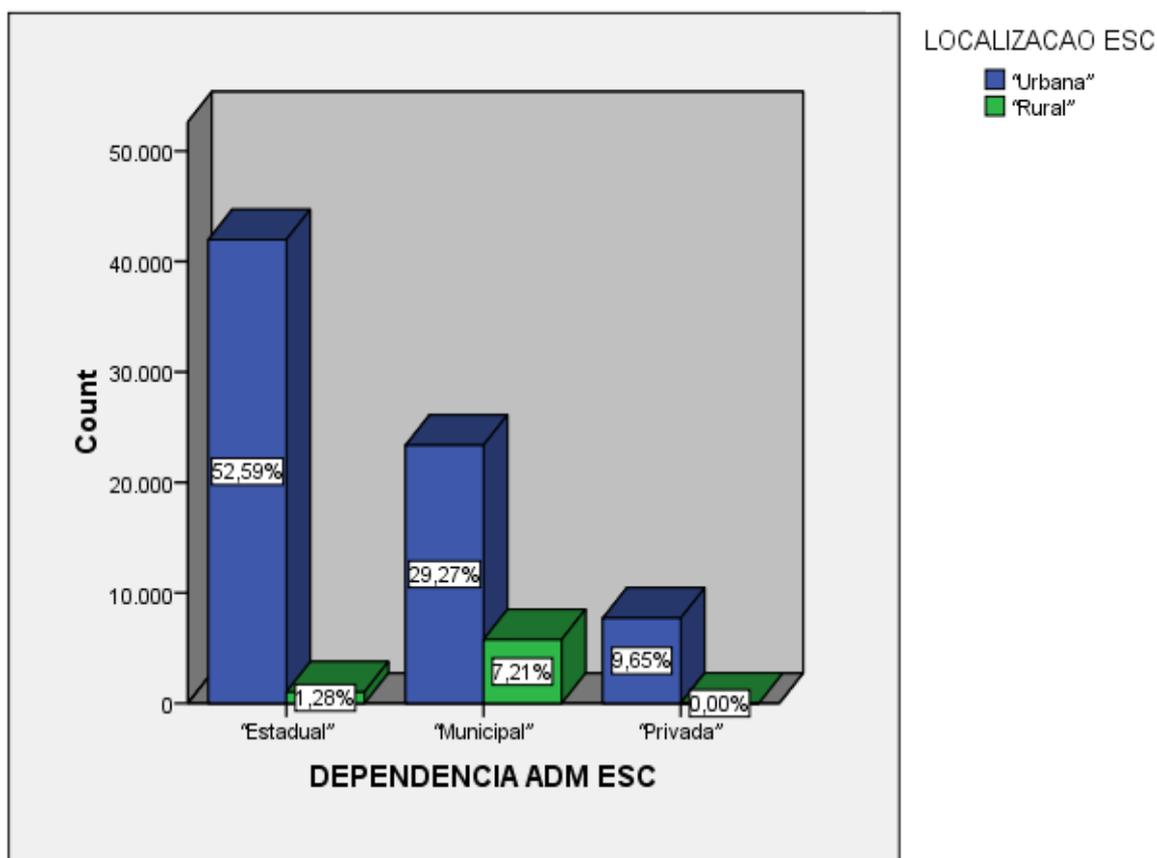
dependência administrativa e localização.

Tabela 5: Dependência administrativa das escolas - localização por região

			LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS		
			Urbana	Rural	Total
Dependência administrativa das escolas	Estadual	Count	41970	1021	42991
		% of Total	52,6%	1,3%	53,9%
	Municipal	Count	23360	5755	29115
		% of Total	29,3%	7,2%	36,5%
	Privada	Count	7703	0	7703
		% of Total	9,7%	,0%	9,7%
Total		Count	73033	6776	79809
		% of Total	91,5%	8,5%	100,0%

Fonte: Inep/ Censo escolar 2007

Gráfico 4: Matrículas e dependência administrativa



FONTE: INEP/CENSO ESCOLAR 2007

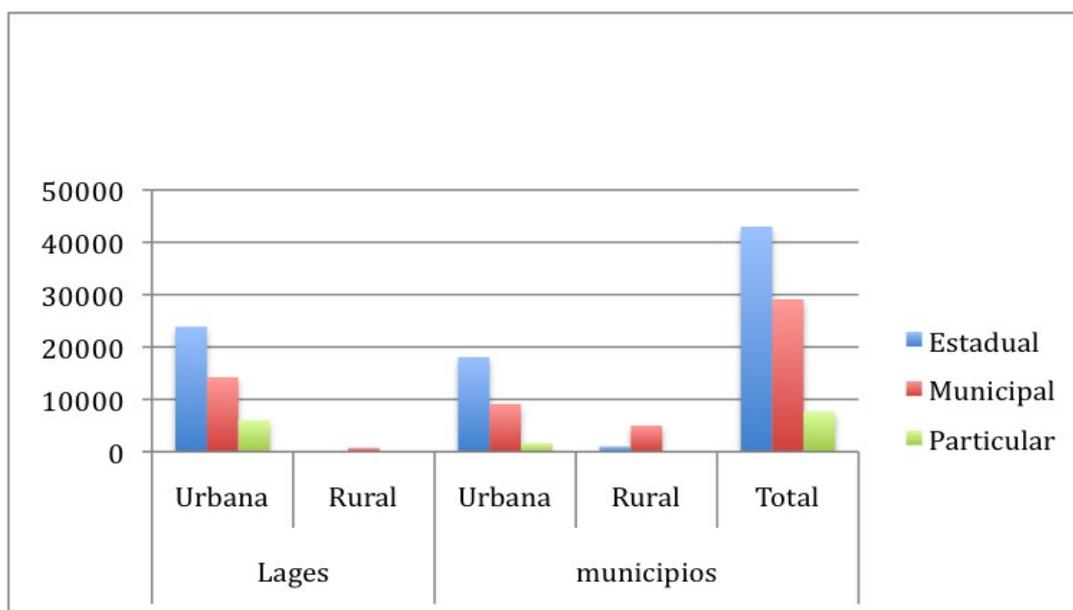
Os números apontados na tabela n.5 e gráfico n. 5, correspondem a 91,5% de alunos matriculados nas sedes dos municípios e a 8,5% de alunos matriculados em áreas rurais, nos 18 municípios que compõem a região da serra catarinense, porém, deve-se considerar que o município de Lages detém 56,30% desse total, ou seja, 44.929 alunos, conforme observa-se na tabela 6 e no gráfico 6

Tabela 6: Dependência administrativa escolas

			LOCALIZACAO ESC		Total
			Urbana	Rural	
DEPENDENCIA ADM ESC	Estadual	Count	23883	0	23883
		% of Total	53,2%	,0%	53,2%
	Municipal	Count	14237	750	14987
		% of Total	31,7%	1,7%	33,4%
	Privada	Count	6059	0	6059
		% of Total	13,5%	,0%	13,5%
Total	Count	44179	750	44929	
	% of Total	98,3%	1,7%	100,0%	

Fonte: Inep/ Censo escolar 2007

Gráfico 5: Matrículas na região e destaque para Lages



Fonte: INEP/ Censo escolar 2007

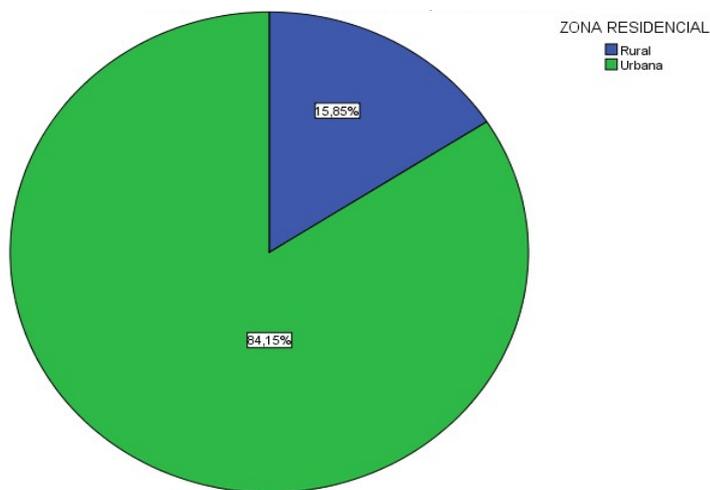
Na mesma perspectiva, observa-se que a área de residência dos alunos da região, considerando o município de Lages, corresponde a 84,1% na área urbana e somente 15,9% na área rural, como podemos observar na tabela 7 e no gráfico 7:

Tabela 7: Matrícula e Área residencial

		Frequencia	Percentual	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rural	12653	15,9	15,9	15,9
	Urbana	67156	84,1	84,1	100,0
	Total	79809	100,0	100,0	

Fonte: INEP/ Censo escolar 2007

Gráfico 6: Matrículas e área residencial

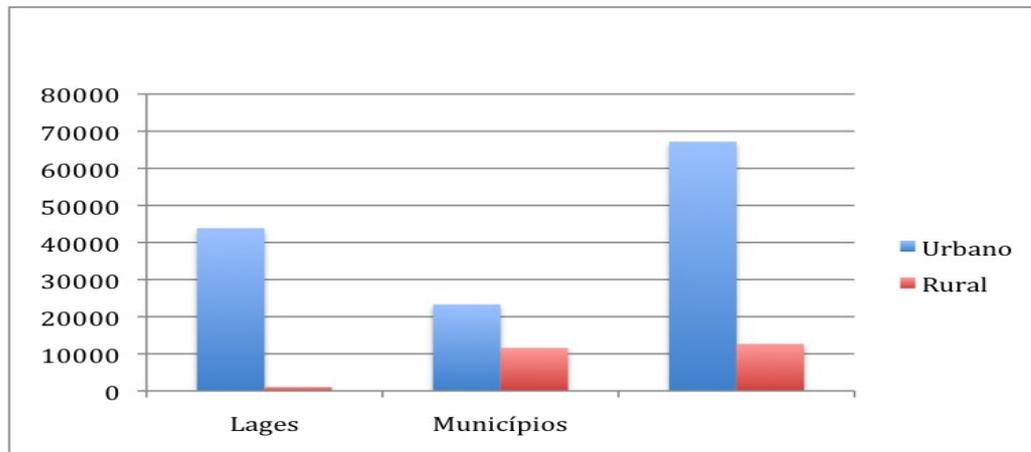


FONTE: INEP/CENSO ESCOLAR 2007

Fonte: INEP/ Censo escolar 2007

Há que considerar-se que o município de Lages diferencia-se radicalmente dos demais municípios da região. Em Lages, apenas 1,85 da população vive no campo e 98,2% na cidade, mas nos demais municípios, a população que vive no campo é relevante, conforme mostra o gráfico nº 8

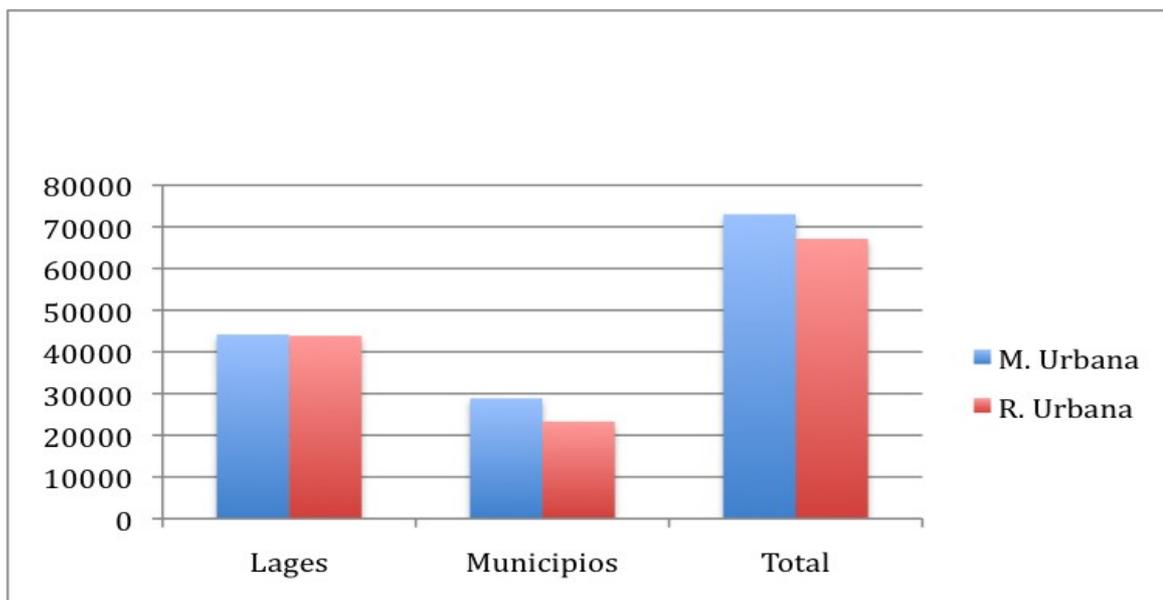
Gráfico 7:– População e área residencial, com destaque para Lages.



Fonte: IBGE 2010

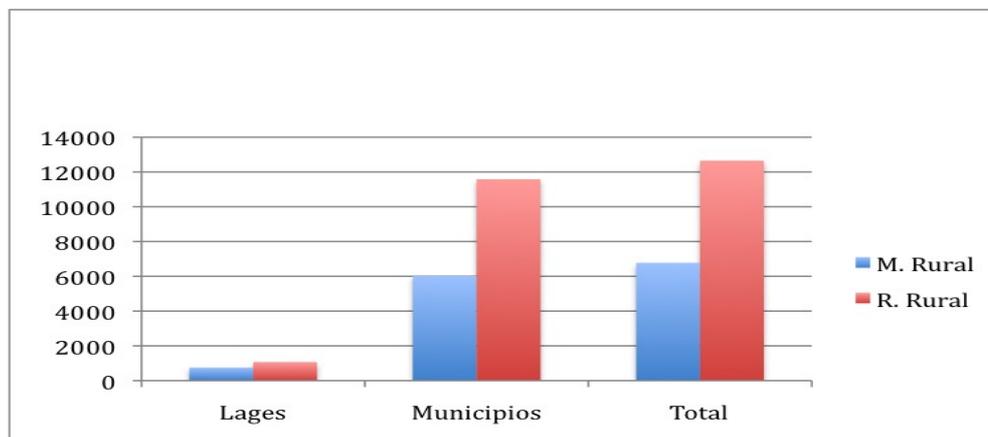
Mesclando essas informações, verifica-se que existe um grande número de alunos que moram em áreas rurais, porém, estudam em escolas urbanas, sendo que esses dados são mais relevantes nos municípios com menor número de habitantes, como pode-se observar nos gráficos 6 e 7. Um exemplo claro dessa questão, encontra-se em Ponte Alta, onde o município mantém somente uma escola na área urbana e transporta todos os alunos para cidade. O transporte escolar em Ponte Alta chega percorrer até 100 km em estradas sem pavimentação para garantir o acesso à escola, porém, nessas distâncias as crianças passam boa parte de seus dias no transporte escolar. A Prefeitura de Ponte Alta prevê a abertura de uma escola no campo para 2012, a escola está em fase de conclusão de sua estrutura física e formação de professores e é uma reivindicação do Movimento Sem Terra – MST, que desde 2003 mantém o Assentamento Anita Garibaldi nesse município. A escola estará recebendo alunos das localidades vizinhas ao assentamento, configurando-se assim, em uma escola nucleada.

Gráfico 8: – Comparativo entre matrícula e área residencial urbana com destaque para Lages



Fonte: INEP/ censo escolar 2007

Gráfico 9: – Comparativo entre matrícula e área residencial rural com destaque para Lages



Fonte: INEP/ censo escolar 2007

De posse desses dados, pode-se concluir que a desigualdade de condições colocadas às pessoas que vivem no campo são imperativas e configuram as condições estruturais de seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Destaca-se ainda, que nas sociedades contemporâneas, o conhecimento é uma dimensão

importante na autonomia dos povos, o que representa para a escola um papel preponderante.

É em busca de condições equitativas na construção e socialização do conhecimento, que articula-se o movimento em prol de uma educação do campo. O futuro das escolas situadas no campo não é uma questão restrita ao sistema educacional, é uma questão bem mais ampla, que diz respeito ao destino da vida no campo e da configuração dessas sociedades. É necessário entender o campo como um espaço de resistência e de construção de alternativas aos mecanismos de alienação social e ao de modelo de desenvolvimento proposto, um modelo pautado pela concentração de riquezas que abriga imensos latifúndios destinados a produzir para exportação, mantendo as populações do campo com um alto nível de pobreza.

4.2 Papel dos secretários na efetivação das políticas públicas

A Constituição Federal de 1988, foi um instrumento de grandes conquistas para os municípios brasileiros com importantes avanços em relação a gestão da educação. Sua autonomia foi largamente ampliada, possibilitando a organização de seus próprios sistemas de ensino, independente de supervisão estadual ou federal. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 em 1996, estabeleceu-se um regime de colaboração entre os entes federados. Assim, passou a ser atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a implementação de ações e políticas educacionais, definidas no âmbito nacional ou autonomamente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define ainda, as responsabilidades entre Estados e Municípios. Aos Municípios cabe a responsabilidade pela educação fundamental e aos Estados, a responsabilidade pelo ensino médio, sendo compartilhada a responsabilidade pelo ensino fundamental, porém, em todas as esferas administrativas, o poder público deverá assegurar em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório. À União cabe organizar a política nacional de educação e exercer a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias governamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece também alguns parâmetros para a estruturação e organização da educação nacional, respeitando a

autonomia dos estados e incentivando a criação dos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino.

Os Sistemas Municipais de Ensino deverão envolver as instituições de ensino fundamental e médio e de educação infantil, mantidas pelo poder público municipal, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação. Assim, cabe aos órgãos municipais de educação coordenar a rede municipal de ensino e definir as políticas municipais de educação. Para assegurar uma gestão democrática e autônoma, o poder público municipal poderá instituir o Plano Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. O Plano Municipal de Educação é um importante instrumento de cooperação na gestão educacional, através dele, o órgão municipal de educação poderá estabelecer as prioridades e ações necessárias para o desempenho de seus trabalhos. Os Conselhos Municipais de Educação são instrumentos democráticos e representativos da comunidade, simbolizam a instância mediadora entre a sociedade civil e o poder executivo. Todos esses instrumentos de gestão serão opções de cada município que poderá ou não instituí-los. Caso não sejam instituídos, as ações municipais deverão seguir as normatizações do Conselho Estadual de Educação.

Ainda na Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido que o gestor público, deverá atuar em suas funções seguindo os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da eficiência, isso é, espera-se que o gestor público pautar sua atuação na garantia do bem comum.

Na região estudada, os gestores municipais de educação, assim como todos os cargos comissionados municipais, são oriundos de articulações político partidárias. No caso desse território educacional, os gestores municipais são, em sua maioria, militantes partidários ou vinculados a partidos políticos, bem como, com atuação em outras organizações sociais. São profissionais da educação, majoritariamente graduados em pedagogia com especialização em áreas afins. Dos 17 profissionais entrevistados, um cursou mestrado e somente um deles não possui formação acadêmica. São, em sua maioria, profissionais com idades entre 35 e 45 anos, sendo que apenas três estão na faixa acima de 50 anos. Profissionais com experiência em sala de aula e 58,8% já trabalharam em escolas do campo, interessante observar que 52,9% estudou em escolas do campo em sua formação inicial.

Nesse período analisado, que coincide com o período administrativo

municipal de 2009/12, 03 gestores já atuavam como Secretários de Educação, 04 já tiveram atuação como Secretários em outras pastas também, 14 gestores estão em sua primeira gestão na pasta da educação mas, 12 já atuavam em outros cargos administrativos dentro das estruturas das Secretarias de Educação, sendo que 16 deles tem origem funcional como professores e, destes, 10 atuaram em escolas do campo e 9 estudaram em escolas do campo.

Nesse território, a totalidade dos municípios optou por criar suas Secretarias de Educação, são estruturas pequenas, com poucos funcionários e na maioria delas, não existe um setor específico de educação do campo. Na Prefeitura de Lages existe um setor específico de atendimento às Escolas do Campo, porém, essa estrutura específica só é encontrada nessa prefeitura. A grande maioria dessas estruturas administrativas não possuem autonomia financeira, são tutoriadas pelas Secretarias de Administração e Finanças Municipais, somente na Prefeitura de Lages a Secretaria de Educação conta com uma autonomia maior. Essas secretarias são responsáveis diretas por 373 escolas, entre rurais e urbanas, são escolas que oferecem prioritariamente o ensino fundamental, séries iniciais, somente 5 dos 18 municípios da região oferecem, em parcerias com o governo estadual o ensino médio no campo, sendo que uma das escolas, em São José do Cerrito é uma escola agrícola e recebe alunos de todo estado.

Dos 17 municípios pesquisados, 14 tomaram conhecimento da legislação nacional que normatiza a educação do campo através das ações desenvolvidas pelo Centro Vianei de Educação Popular. Se considerarmos que a legislação nacional de educação do campo é de 2002 e que, somente em 2007 o Centro Vianei inicia suas atividades nesta área, percebe-se a ausência de comunicação entre as esferas governamentais. A ausência do estado nesse setor específico da educação é avaliado pela quase totalidade desses municípios como mais um descompromisso do estado em relação aos municípios. Portanto, o contraponto com o governo federal torna-se inevitável, no município N, o Secretário de Educação diz que: “Nunca se investiu tanto em educação no governo federal quanto está sendo investido agora, evoluiu muito, tem valorização dos profissionais e parceria com os municípios. Com o governo do estado não funciona”. Assim, outros municípios posicionam-se em relação as políticas de educação do campo, ou ausências dela, por parte do governo estadual. Para o Secretário de Educação do município M, “Com o governo federal é boa, eles investem na qualidade do material e da infra-

estrutura, com o governo estadual não, a única relação é com o transporte escolar e eles não pagam”. Na mesma linha, o depoimento dos Secretários de Educação dos municípios C e O respectivamente, reafirmam essa opinião: “Com o Governo Federal a relação é muito boa, existe apoio aos municípios, repasse de verbas, programas variados para aquisição de material e mobiliários para as escolas. Com o governo estadual não é boa, não existem ações estaduais na educação” e “o governo federal sinaliza um novo olhar, tem parcerias no que diz respeito a infraestrutura das escolas, a material didático, ao programa de alimentação escolar incentivando a compra da agricultura familiar. O governo estadual não se ocupa disso, passou tudo para o município, a parceria é com o governo federal mesmo.”

A maior parte dos municípios dessa região, mantém programas como Escola Ativa e Pró-Jovem com o governo federal. Em quase todos os municípios já estão organizados os Conselhos Municipais de Educação, assim como, seus Planos e Sistemas Municipais estão em processo de construção. No município A, a Secretária de Educação diz que “No Sistema Municipal de Educação, que está em processo de regulamentação, estão contempladas novas práticas de Educação do Campo, mudança nos currículos.”

Mas, a maior dificuldade apontada por 13 gestores municipais de educação ainda está voltada para a formação dos professores que atuam no campo, e no depoimento de alguns secretários essas questões se evidenciam: “As dificuldades estão relacionadas a estrutura, falta de recursos financeiros, falta de compreensão da importância e reconhecimento dos valores do contexto e dos sujeitos do campo. Valorização para professores atuarem no campo.” (município R), ou ainda no depoimento da Secretaria de Educação do município C que salienta “A maior dificuldade é a formação dos professores”. Somente um novo olhar para o campo possibilitará a formação de um novo professor, Roseli Caldart em seu texto *Ser educador do povo do Campo* define, entre outras questões, o que é ser esse educador,

Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos. O ser humano é produto da história. A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Sem compreender isso é mais difícil

educar o olhar para ver o campo como lugar de sujeitos; para olhar o povo do campo como sujeito definidor da nossa prática de educação; e para olhar nossos educandos como sujeitos que têm uma história determinada e estão em momentos diferentes de seu desenvolvimento humano. E ver a educação como formação humana implica em que nos ocupemos com as grandes questões da pedagogia (e não apenas com a miudeza didático-escolar, o ser humano mais pleno? Como ajudar a formar novos sujeitos sociais no campo? Que dimensões devem ser incluídas em nosso projeto de educação? de que aprendizados específicos necessita o povo que vive no campo? (2010; 22)

Nessa perspectiva, salienta-se a atuação das organizações e universidades que hoje atuam na formação de professores do campo nessa região.

Deve-se ainda considerar que, apenas um dos gestores municipais não possui formação acadêmica e que, num universo de 424 professores de escolas do campo que participaram das atividades do projeto Educação do Campo: Novas práticas, desenvolvido pelo Centro Vianei de Educação Popular, no período de 2009 e 2010, 353 possuem graduação, 27 estavam em processo de conclusão, 41 professores possuem o ensino médio completo e somente 3 professores não concluíram o ensino fundamental. Considerando ainda, que segundo dados do INEP/2007, em Santa Catarina 76,8% dos profissionais que atuam em escolas do campo possuem formação de nível superior e que, nessa região o percentual representa 83,2%, conforme relatório final do projeto Educação do Campo: Novas práticas (VIANEI, 2011), pode-se constatar que a necessidade de formação não está ligada apenas a formação acadêmica formal, mas sim, a necessidade de programas que possibilitem a formação permanente desses profissionais.

Existem ainda, dificuldades no transporte, na estrutura das escolas, no entendimento político da sociedade, com relação as questões que envolvem o campo, como bem exemplifica a Secretária de Educação do município J “A maior dificuldade é o Conselho Municipal de Educação, é um tema novo e de difícil convencimento.”

Constata-se também, que as escolas do campo continuam representando um

espaço social importante em suas comunidades, não são apenas locais para educação onde as crianças devem aprender uma cultura letrada, são espaços de encontros sociais e políticos da comunidade. No município F, a Secretária de Educação diz que “A escola está aberta para todos os projetos da comunidade, festas, encontros, reuniões, palestras.... os laboratórios de informática e as bibliotecas estão abertos à comunidade.”

Assim, o desafio desses gestores está em qualificar suas atuações, para que possam atender as diferentes demandas da educação do campo, que conforme afirma Molina,

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige a elaboração de políticas públicas que busquem suprir as enormes desigualdades ao direito, ao acesso e à permanência à escola (MOLINA,2010;116).

Nesse sentido, às políticas direcionadas à educação do campo é muito mais que um projeto educacional, é um projeto social onde o campo é compreendido como espaço de vida e de direito, e a educação pensada a partir do lugar, das práticas culturais e das necessidades humanas e sociais.

4.3 Descobrimo o campo sob o olhar dos secretários

Para grande parte dos secretários, o espaço rural caracteriza-se somente pela produção de alimentos, enquanto o espaço urbano privilegia o trabalho assalariado, conforme fala da Secretária de Educação do município E,

No espaço rural o tempo é contado de outra maneira, o trabalho na lavoura possibilita que toda família trabalhe junta, os valores são diferentes, tem respeito, segurança e tranquilidade, a família é presente na vida do jovem, o homem do campo vive melhor. Na cidade o trabalho é assalariado e o tempo é da empresa, tem outro ritmo.

Essa visão romântica do campo também esta presente nas falas de outros secretários, para Secretária de Educação do município G, “O espaço rural é mais

livre, mais saudável, o jovem tem trabalho no campo e tem a criação de gado. Na cidade o tempo é livre para fazer o que não deve”. Identificado pela maioria dos gestores por “interior”, “sitio” ou “zona rural”, o campo é também uma representação cultural, reflete um modo de vida. Para Secretária de Educação do município H, “Não existe diferença entre a praça e o espaço rural, a sede do município é muito rural, 95% da economia local é agrícola, a diferença é que na praça se concentram os serviços de banco, de saúde e comércio, o modo de vida é o mesmo”. Opinião reforçada pela Secretária de Educação do município F quando diz, “o município é uma agrovila, é a continuidade do campo, todas as pessoas que vivem na cidade são oriundas do campo e tem sua vida econômica ligada as atividades do campo. A cidade é apenas um aglomerado de prestação de serviços.” Essa infra-estrutura encontrada nas cidades ainda representa um sonho de consumo para a grande maioria das populações que habitam o campo, nessa região, as estradas que fazem as ligações entre o campo e a cidade são castigadas pelas condições climáticas dos longos invernos, além de poucas, não são conservadas adequadamente. Tanto quanto a precariedade das estradas é a precariedade do transporte coletivo, praticamente inexistente, os habitantes do campo que não possuem carro, ficam sempre na dependência de caronas de vizinhos ou do transporte escolar.

Porém, percebe-se nas entrelinhas desses discursos que o campo ainda representa um espaço de “atraso”, na fala da Secretária de Educação do município N “As pessoas que vivem no espaço urbano tem o privilegio da infra-estrutura, comércio, hospital etc. No espaço rural não tem nada, lá é o local de moradia e trabalho”, deixando evidente esse local de “atraso”. Poucos são os gestores capazes de uma autocrítica, a Secretária de Educação do município D diz que, “Hoje eu penso esta questão diferente. Pensava que o urbano aqui representava a cidade e o rural o interior. Hoje penso que estes espaços são apenas diferentes, mas eu tinha preconceito. Graças ao movimento da educação do campo vejo que a Praça ou Centro e o Campo formam um todo”, reconhecendo assim, que para o poder público o campo representa, (ou representou) um local de atraso. A vida no campo reserva ainda outras frustrações, em outros tempos o lazer estava presente em todas as comunidades rurais, fosse nas festas de igreja, em atividades religiosas como novenas ou nos bailes e torneios de laço. Hoje, essas atividades estão cada vez mais raras no campo, as igrejas, católicas ou não, já não estão tão presentes em todas as comunidades, os torneios e atividades esportivas, aos

poucos estão se deslocando para as cidades e também para o lazer, as populações que vivem no campo hoje precisam se deslocar.

Hoje, vivem no campo grande parte da população dos 18 municípios que formam a região da Amures, são, em sua maioria, uma população envelhecida, os jovens continuam saindo em busca de escolarização e trabalho. Estão migrando para cidades mais distantes de seu domicílio familiar, até a década de 80 do século XX o destino desses jovens era principalmente para Lages, hoje vão para Blumenau, Jaraguá do Sul, Florianópolis ou para o estado do Rio Grande do Sul. Há ainda registro de uma forte migração em um dos municípios, para a cidade de São Francisco nos Estado Unidos, seria necessário uma pesquisa mais detalhada para confirmar a informação, mas chama a atenção no discurso do secretário.

A grande maioria dos gestores públicos de educação reconhecem o sistemático esvaziamento dos municípios, o caso de Lages é emblemático, o Censo de 2000 apontava 157.682 habitantes (IBGE,2010), enquanto que o Censo de 2010 é de aponta 156.727 habitantes, ainda que o decréscimo tenha sido pequeno, ele evidencia esse êxodo. No município M, o Secretário de Educação registra que “As pessoas estão saindo do campo e vendendo suas terras para grandes empreendimentos, tem comunidade que não existe mais. A população urbana dobrou em 20 anos, as pessoas estão vindo para cidade e criando problemas sociais, já tem 2 favelas na cidade”.

É possível identificar atividades pecuárias e agrícolas em praticamente todos os municípios. No município D, a Secretária de Educação pontua algumas dessas atividades

Temos a agricultura familiar. Alguma atividade da pecuária. Permanecem as culturas do milho e do feijão. Em algumas unidades familiares pode-se observar a confecção de trabalhos manuais como crochê, bordado, culinária. Pequenas industrialização como frango caipira. Diversificação de culturas agrícolas. Temos também a monocultura do pinus e eucalipto, alguma coisa de piscicultura. Algumas culturas já orientadas pela agroecologia. A permacultura. O turismo rural começa a ser disseminado através de cavalgadas.

Essas atividades estão presentes também em outros municípios como é o

caso do município L

O que predomina é a pecuária, mas tem plantação de tomate e a fruticultura também é forte. Tem produção de mel e leite; os produtos orgânicos, bem como, bolo, pães, doces e geleias começam a ser produzidos, os agricultores estão se organizando para criar um selo de comercialização. O turismo esta bem avançado, tem 50 pousadas e foi desenvolvido um plano estratégico para o turismo, é explorado o turismo de aventura, ambiental e pedagógico.

No município F encontra-se uma realidade semelhante, na fala da Secretária de Educação evidencia-se essa questão

A fruticultura é a atividade mais representativa, plantação de maça, a uva esta sendo iniciada agora. Em segundo lugar esta a plantação da batata, a pecuária não é forte. Existem algumas iniciativas de agricultura orgânica e produção de flores, mas nada muito representativo ainda. A exploração do turismo também esta sendo iniciada no campo. A plantação de pinus não é representativa.

Em alguns municípios, o extermínio da Araucária já estava evidente no final da década de 50 do século XX e, desde então, iniciaram-se as instalações de indústrias madeireiras e papeleiras. Essas industrias necessitavam de matéria prima, assim, nesse longo período registram-se os florestamentos de pinus e eucalipto. Esses florestamentos em municípios como Correia Pinto e Otacílio Costa, que receberam as maiores indústrias, representam hoje a principal fonte econômica dos municípios, segundo a Secretária de um desses municípios

A produção é predominantemente de pínus e eucalipto, existem plantações de soja, feijão, batata, milho e moranga, o trabalho realizado no campo é formal e na maioria dos casos as pessoas vivem na sede e trabalham no campo. Hoje, mais de 70% da área do município é coberta com floresta reflorestada.

Além da transformação ambiental provocada pela instalação dessas indústrias, consideram-se ainda as transformações nos modos de vida da população,

A lógica do empreendimento, provocou esse rompimento do modelo de trabalho no campo, em dois tempos. O emprego nas serrarias tornou-se um atrativo, não somente para os peões e agregados, mas também para os pequenos proprietários rurais, levando-se em consideração a situação de emprego nas fazendas locais, o salário fixo e mensal e a própria vila operária, próxima ao local de trabalho, constituía-se em espaços de maior sociabilidade (PEIXER,2007;230).

Assim, nesses municípios criou-se um novo padrão na vida e no trabalho de seus habitantes, diferenciando-os dos outros municípios da região. Com a vinda dessas indústrias, novas atividades foram instalando-se, mudando o perfil da população e provocando a chegada de novos habitantes. Na fala da Secretaria de Educação do município B a cidade vive hoje um momento de grandes transformações

A cidade é um polo industrial, além da grande empresa papelreira existe várias outras empresas prestadoras de serviço e agora esta começando o polo têxtil com a chegada de uma grande indústria têxtil. Assim, a questão ambiental está em desequilíbrio, existe muito consumo e o dinheiro entra fácil, existe muita violência, roubo e uso de droga.

Pode-se observar um movimento migratório considerável para essa região, como já salientado, ainda na década de 1950, com o Ciclo da Madeira, que trouxe para a região um expressivo número de exploradores, especialmente vindos do Rio Grande do Sul. Hoje, a chegada de novos habitantes está ligada às novas atividades econômicas e em cada microrregião do planalto se faz de forma diferente. Na região de São Joaquim, onde o plantio de maçã e, mais recentemente de uva, é intenso, registra-se a chegada de trabalhadores vindos das regiões norte e nordeste do Brasil. Em outros municípios, esse fenômeno também já é representativo, são trabalhadores sazonais que se deslocam com suas famílias para atenderem as demandas de colheitas ou florestamentos de pinus, ou ainda, para trabalharem nas construções dos grandes empreendimentos energéticos que se espalham pela região. Em uma escola no município de M, o depoimento de uma professora deixa claro que a chegada dessas famílias representam um impacto social, cultural e

econômico nessas populações tradicionais. Diz ela, “estamos lidando com crianças que vem das cidades grandes com outros costumes, isso tem criado problema na nossa escola” , conforme depoimento coletado no curso de Educação do Campo: novas práticas em 2010 (VIANEI, 2010). Diferentemente de outros momentos históricos, quando as interferências sociais eram de outra ordem, os grandes empreendimentos, como é o caso dessa escola que está localizada entre enormes pomares de maçã, vem sistematicamente causando transtornos nas comunidades que os recebem. José de Souza Martins em seu livro, *A Chegada do Estranho*, diz que:

Já não se trata da introdução da roda na vida dos *Papagos*, do Arizona, ou da introdução do milho híbrido na vida dos agricultores de origem hispânica, no *Novo México*. Aqui se trata de *introduzir* nada na vida de ninguém. Aqui se trata de projetos econômicos de envergadura , como hidroelétricas, rodovias, planos de colonização, de grande impacto social e ambiental, mas que não tem por destinatárias as populações locais. Seu pressuposto é o da remoção dessas populações (...). (MARTINS, 1993; 61/62)

Com esse pressuposto colocado por Martins, de que esses empreendimentos “não tem por destinatárias as populações locais”, consegue-se entender a dificuldade que essas comunidades estão tendo em absorver esses novos moradores. Para Secretária do município P,

Faltam políticas de incentivo para o município, (...) os grandes empreendimentos não contribuem em nada, só tiram do município, usam a infra-estrutura e nem mesmo impostos recolhem para o município, pois suas sedes ficam em outras cidades.

Ainda na fala dessa mesma Secretária, reafirma-se o pressuposto de Martins

Os novos reassentamentos, resultados da construção da Hidroelétrica de Barra Grande, interferiram na comunidade local. A plantação de pinus interfere na qualidade e quantidade de água, já existem localidades como a da Vigia que a água existente secou, hoje eles pedem ao poder público a

construção de poços. Os grandes empreendimentos trazem seu próprios trabalhadores, não oferecem emprego para população local e ocupam o espaço antes trabalhado por ela, isso faz com que as pessoas vão buscar trabalho em outros centros como Lages e Caxias do Sul.

Da mesma forma, pode-se constatar que nem sempre a convivência entre os moradores do campo e da cidade são boas, a Secretária de Educação do município G diz que “Ainda existe resistência, a praça é mais valorizada, menosprezam os modos de vestir e de se expressar das pessoas que vivem no campo”. Fala reafirmada pela Secretária de Educação do município O, quando diz que

Falta estreitar essas relações, precisamos estabelecer um vínculo mais forte com o campo, existe uma interdependência, precisamos nos comunicar mais. Algumas Localidades, como o Salto, não se reconhecem como uma comunidade do campo. Os valores do campo estão presentes na cidade, é visto nas escolas.

Porém, para a grande maioria dos secretários, essas relações hoje se estabelecem de outras formas, existem relações de interdependência, os moradores do campo procuram na cidade os serviços que não estão disponíveis no campo como, comércio, banco, serviços de saúde, enquanto que a maioria dos moradores da cidade estão de alguma forma ligados ao campo. Na fala da Secretária de Educação do município R, essa questão fica evidente “Há uma interação muito grande entre estes, nas festas, nas igrejas, nas atividades familiares. Há um vínculo de amizade, de comércio e outros entre as pessoas do campo e da cidade que determinam uma relação constante de interdependência dos mesmos.”

Assim, torna-se evidente reconhecer que o “espaço rural” desses municípios tem sofrido profundas mudanças nos últimos anos. No município P, a Secretária de Educação avalia que

A construção da hidroelétrica num primeiro momento parece bom, recebem dinheiro, a longo prazo não é bom, existe um impacto ambiental e social muito negativo. Hoje, a prefeitura busca novos empreendimentos, está vindo para cidade uma fábrica de jeans.

Em todos os municípios a busca por novas alternativas econômicas mais sustentáveis, do ponto de vista social e ambiental estão sendo implementadas. Portadora de uma tradição latifundiária, essa região recebeu os grandes empreendimentos como os florestamentos e mais recentemente as monoculturas de soja ou a fruticultura, quase que como uma consequência de sua história. Hoje não é mais possível pensar a região dessa forma, a Secretária de Educação do município O diz que

A região serrana é diferente, precisa ser considerado a cultura e desconstruir a cultura da espera, do compadrio.(...) O campo espera novas políticas, trabalhos com empreendedorismo e associativismo rural.”

Portanto, registra-se em alguns segmentos da sociedade uma mobilização na perspectiva de construção de alternativas sócio-econômica. Assim, percebe-se, ainda que frágeis, algumas organizações na área da educação como o Fórum de Secretários Municipais de Educação da Região Serrana – FORSEM. Não é um movimento recente, já na década de 90 houve o estabelecimento do Plano Regional de Educação (MUNARIM, 2000).

O Fórum de Secretários Municipais de Educação da Região Serrana – FORSEM é um órgão vinculado a Associação de Municípios da Região Serrana – AMURES, é constituído pelos Secretários de Educação dos Municípios associados a AMURES e tem a finalidade de orientar, planejar e fortalecer as ações da educação pública municipal na Região Serrana. O FORSEM desenvolve suas atividades no sentido de acompanhar e orientar as gestões municipais na elaboração da política educacional; estimular a articulação entre as instituições educacionais e propor estratégias de articulação interinstitucional entre as Instituições de Ensino Superior que possam contribuir para o desenvolvimento educacional dos municípios de abrangência da AMURES. O Fórum está dividido em quatro comissões que abrangem a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e uma comissão de Legislação e Normas que permanentemente propõem políticas, programas e projetos aos municípios. O FORSEM é o espaço privilegiado de discussão das políticas de educação da região.

Além dessas iniciativas no final do ano de 2010, na Conferência Regional de Educação do Campo, promovido pelo Centro Vianei de Educação Popular como

uma das atividades do projeto Educação do Campo: Novas Práticas, foi criado o Fórum Regional de Educação do Campo que esta em processo de organização. Desse evento, resultou a elaboração do documento que segue transcrito:

Iª CONFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PLANALTO CATARINENSE

Este documento resulta de um processo sócio-educativo construído através do “Projeto Educação do Campo: novas práticas”, cujo proponente foi o Centro Vianei de Educação Popular, patrocinado pela Petrobras, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina / Instituto do Campo/CED, Associação dos Municípios da Serra Catarinense (AMURES), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Secretarias Municipais de Educação de 19 municípios da região. Participaram efetivamente do projeto gestores municipais de educação, professores que atuam em escolas do campo, estudantes, pais de estudantes, educadores populares, representantes de sindicatos, associações, cooperativas e movimentos sociais. Da parte do Estado local, ainda participaram prefeitos, vereadores, secretarias municipais de agricultura e a extensão rural/EPAGRI.

Após um ano de intenso trabalho de formação de gestores, educadores, realização de seminários municipais, conferências microrregionais, tornamos públicas e submetemos à apreciação e aprovação dos participantes desta Iª Conferência os desafios, proposições e avanços na educação do campo, com vistas à adequação desta às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo preconizadas pelas Resoluções do CNE/CEB n. 1, de abril de 2002 e CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 e o compromisso expresso no Pacto para Desenvolvimento da Educação do Campo de 2008.

DESAFIOS

1. Contexto do campo no Planalto Catarinense

a) O campo no Planalto Catarinense é identificado como um espaço de disputa de projetos: o agronegócio e a agricultura familiar. O agronegócio se externaliza, mormente, pela crescente concentração de grandes áreas de terra, a monocultura

do pinus, o empreendimento de grandes e pequenas hidrelétricas e produção da fruticultura em grande escala. Seu discurso se orienta pela idéia do crescimento econômico e do progresso da região. A agricultura familiar se caracteriza pela ocupação de pequenas propriedades, utilização de força de trabalho familiar, produção de subsistência com excedente voltado para o mercado interno. Ela está presente em todos os municípios da Serra. Apesar de sua visibilidade ofuscada, é fundamental para a garantia da segurança alimentar e nutricional da população.

b) Constata-se que um significativo segmento de agricultores familiares nas últimas décadas assumiu o paradigma da agricultura ecológica, organizou-se em associações, fundou cooperativas de crédito e acessou a conhecimentos técnicos. Conquistou assentamentos e reassentamentos. Entretanto, de modo geral, a agricultura familiar no Planalto encontra-se empobrecida e excluída de grande parte das políticas agrárias e agrícolas. O agricultor não tem acesso às tecnologias de informação e de produção. Não tem credenciais para buscar crédito e financiamentos, faltando-lhe, sobretudo, a profissionalização para continuar a viver e trabalhar no campo. Um outro segmento de trabalhadores rurais vive em condições precárias de empregabilidade como diaristas ou mensalistas, juntando-se àqueles cuja propriedade da terra não alcança sequer um módulo de terra. Por isto, vivem sem qualidade de vida, sem terra ou sem perspectiva de um futuro melhor.

c) A juventude vive o grave problema da sucessão – a transferência de poder e de patrimônio entre as gerações que se sucedem na unidade familiar. O jovem não se sente capaz, nem estimulado a continuar a vida no campo. Quem irá suceder a atual geração de agricultores? Que ações estão sendo implementadas para preparar os/as jovens a se tornarem sucessores/as? Ao sair do campo para estudar na cidade a maioria dos jovens não retorna, tornando-se vítima do desemprego, do subemprego e da exclusão social.

d) O campo é visto com desdém. É compreendido como lugar do atraso, do “velho”, espaço do jeca e do rude. É o interior que, conforme muitos pensam, “está se acabando mesmo”. Todavia, não se desenvolveu na sociedade do Planalto Catarinense a concepção de que meio urbano e meio rural não se opõem, são realidades diferentes e complementares. Existe uma classificação hierárquica que

coloca a cidade em posição superior. Por isto, o ideário de vida em geral é focado na direção da sede do município ou da cidade. Conseqüentemente, o campo e a educação do campo receberam historicamente um tratamento de segunda categoria por parte dos agentes e das políticas públicas.

2. A educação e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo

a) Neste contexto, o campo no Planalto Catarinense encontra-se esvaziado, masculinizado e envelhecido. Do ponto de vista da educação, a partir dos anos 90 a maior parte das escolas do campo foram fechadas e nucleadas em sedes dos municípios. Hoje, constata-se largo distanciamento entre o que preconizam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e as práticas adotadas por muitas gestões municipais. Existe até desconhecimento das Diretrizes. Decisões orientadas por critérios técnico-econômicos predominaram sobre critérios político-pedagógicos. Isto impacta em nucleações em sedes de municípios e algumas em nucleações intra-campo. Reflete-se também na política do transporte escolar que, por sua vez, absorve a maior fatia do orçamento municipal destinado à educação. O fechamento de escolas no campo e a implementação do transporte escolar tornam-se mais um componente estimulador do desaparecimento das comunidades rurais. Ora, é sabido que a escola reflete a identidade cultural da comunidade camponesa.

b) Escolas nucleadas em sedes de municípios considerados rurais não são reconhecidas como escolas do campo. A ação pedagógica aí, regra geral, é orientada por Projeto Político-Pedagógico voltado para valores, princípios e visão de mundo urbano. Os alunos do campo não se vêem contemplados como sujeitos do campo, pois vivem uma realidade diferente e específica.

3. O transporte escolar

Ele se transformou no vilão do orçamento destinado à educação. Nem sempre oferece segurança às crianças que transporta. Alguns veículos necessitam de urgente reparo ou substituição. “Anjos da guarda perambulam pelos céus da região”. Muitas crianças permanecem tempo excessivo dentro dos veículos que as transportam pelas grandes distâncias entre suas residências e a escola; outro componente é a precariedade das estradas vicinais.

4. Os docentes das escolas do campo

a) Quanto aos profissionais da educação do campo, evidencia-se em quase todos os municípios a ausência de um Plano de Cargos, Salários e Carreira que estimule o engajamento na educação das escolas do campo. O resultado é a alta rotatividade de professores, desinteresse pela atuação no campo e conseqüente desqualificação da educação oferecida nas escolas do campo. Constata-se uma resistência do professor/a para atuar na escola do campo precisamente pelo modo como a política pública trata a escola, a educação e o professor da educação do campo.

b) Em todo o processo de formação, os professores/as das escolas do campo não tiveram acesso ao conhecimento específico no que diz respeito ao contexto, conteúdos, metodologias, projetos político-pedagógicos, currículo, material didático, inseridos na realidade e desenvolvimento dos sujeitos do campo.

c). A educação do campo ainda não se constitui em uma pauta das preocupações, mobilizações e lutas de outros sujeitos envolvidos, como comunidades rurais, pais de estudantes, sindicatos de trabalhadores rurais, associações, cooperativas e alguns movimentos sociais com a realidade do campo. Também estes sujeitos nem sempre são chamados a participar. Neste sentido, há reduzida presença por parte da sociedade civil organizada. Então, as decisões sobre a política de educação do campo são tomadas exclusivamente pelos gestores das secretarias municipais e a Secretaria de Estado da Educação.

5. As responsabilidades dos entes federados

a). Há uma vulnerabilidade no estabelecimento de consórcios entre a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação em relação à oferta do Ensino Médio profissionalizante para os jovens que vivem no campo. Quando o Ensino Médio é oferecido ele se mostra inadequado, descontextualizado, pois não considera os interesses e necessidades desses sujeitos. Esta ação se reflete na evasão da juventude do campo e aprofunda o problema estrutural da sucessão no meio rural.

b) A Secretaria de Estado da Educação não conta com uma estrutura administrativa e de gestão para tratar da política de educação do campo em suas especificidades e

diversidade. Da mesma forma, observa-se ausências destas demandas nas Secretarias Municipais de Educação do Planalto Catarinense. Assim sendo, a educação nas esferas do Estado e do Município recebe um tratamento homogêneo e totalizante, desrespeitando a complexidade, diversidade e especificidades da educação do campo.

c) Ainda não se percebe a conexão necessária que se estabelece entre a educação do campo e as demais políticas na promoção do desenvolvimento do campo. As Secretarias desenvolvem suas ações isoladamente, sem articulação com um plano municipal estratégico de desenvolvimento.

6. Infraestrutura das escolas do campo

A maioria das escolas do campo não conta com infraestrutura adequada: biblioteca, videoteca, tecnologias modernas de acesso ao conhecimento, como computador, internet, esporte, lazer, auditórios, laboratórios, condições sanitárias, etc.

AVANÇOS

Não obstante os desafios arrolados acima, é preciso reconhecer significativos avanços na educação do campo no Planalto Catarinense, a saber:

1. Esforços de algumas Secretarias Municipais de Educação para manter abertas escolas no e do campo, e, ao mesmo tempo, implementar a nucleação escolar intra-campo, inclusive em caráter provisório.

2. No que diz respeito à formação continuada de professores, alguns deles já realizaram curso de especialização em educação do campo e outros matriculam-se neste ano em licenciatura em educação do campo. Uma oportunidade que outros professores valorizam é a participação no programa do Ministério de Educação denominado de Escola Ativa – Saberes da Terra, em que se transformam em multiplicadores de processos formativos nas regiões de onde são oriundos. Gestores e professores reivindicam a implantação de licenciatura em educação do campo na Universidade Federal campus de Curitiba. Há um empenho geral na participação relativa ao Projeto Educação do Campo: novas práticas.

3. *Para muitos sujeitos envolvidos com a educação do campo, como comunidades, pais, estudantes, gestores, professores, organizações e movimentos sociais, acende-se a esperança de que o atual quadro de nucleação em sedes e excessivo transporte escolar podem ser alterados, adequando-se às Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.*

4. *Existe no Planalto Catarinense iniciativas bem sucedidas na oferta de modalidades de ensino como, por exemplo, as Casas Familiares Rurais e a Escola Itinerante.*

5. *O Projeto Educação do Campo: novas práticas veio a fortalecer iniciativas de educação do campo implementadas historicamente no Planalto Catarinense, que o situam na condição de protagonista em Santa Catarina, no movimento pró-adequação das Diretrizes da Educação do Campo, conforme preconiza a legislação nacional.*

6. *Deve-se reconhecer o consórcio de parceiros comprometidos com o Projeto Educação do Campo: novas práticas apoiados pela PETROBRAS: Centro Vianeí de Educação Popular (proponente), AMURES, UFSC/SED (Instituto de Educação do Campo), UNIPLAC, Secretarias Municipais de Educação.*

PROPOSIÇÕES

1. Fortalecimento da agricultura familiar

Valorização da população do campo e de seu projeto da agricultura familiar. Para tanto, torna-se imprescindível que todas as políticas públicas de responsabilidade dos três entes federados, como habitação, saúde, transporte, educação, cultura e lazer, infra-estrutura, trabalho e renda, políticas agrícolas e agrárias, de seguridade e assistência social sejam implementadas no campo de modo articulado, efetivo e eficaz.

2. Infraestrutura para as escolas do campo

Implementação de políticas que proporcionem às escolas do campo,

nucleadas ou não, toda a infraestrutura como acesso, espaço físico adequado, mobiliário, laboratórios de informática, biblioteca, telefonia, espaço adequado para o esporte e o lazer, condições sanitárias condizentes com a realidade e a cultura local.

3. Reavaliação das nucleações de escolas do campo

Realização de um diagnóstico exaustivo envolvendo gestores, professores, representantes de organizações oficiais, movimentos sociais, comunidades, pais e estudantes sobre a realidade das escolas do Planalto Catarinense que foram fechadas, nucleadas em sedes de municípios ou nucleadas intra-campo.

4. O transporte escolar

Que o transporte escolar seja realizado quando estritamente necessário, preferencialmente intra-campo e em condições de segurança.

5. Programa de Aquisição de Alimentos

Comprometimento das Secretarias Municipais de Educação em efetivar a compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, em conformidade com o Programa Nacional de Aquisição da Alimentação Escolar (PAA), inclusive ampliando a destinação para além dos 30% dos recursos orçamentários do programa.

6. Oferta do Ensino Médio Profissionalizante

Implementação da oferta do Ensino Fundamental articulado ao Ensino Médio Profissional na educação do campo, inclusive à oferta do Ensino Superior, na perspectiva da permanência da juventude no campo.

7. Formação de professores do campo

a) Oferta de Licenciatura em Educação do Campo pelas instituições de ensino superior públicas; oferta de cursos de especialização em educação do campo; oferta da disciplina de Educação do Campo na matriz curricular de outros cursos, na perspectiva de integrar conhecimentos e privilegiar o trabalho interdisciplinar na promoção do desenvolvimento do campo.

b) Que as Secretarias Municipais e Secretaria de Estado da Educação

implementem a formação continuada para professores das escolas do campo, coerente com os conhecimentos específicos, o contexto, os interesses e necessidades dos sujeitos do campo.

c) Que a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação implementem os programas de formação continuada para os professores do campo oferecidos pelo Ministério da Educação como, por exemplo, o Escola Ativa e Saberes da Terra.

d) Que, no âmbito da região ou das microrregiões, seja oportunizada a constituição de espaços e redes em que o professor da educação do campo tenha oportunidade de ampliar sua formação, trocar saberes e fazeres e tomar decisões.

8. Valorização dos docentes da educação do campo

a) Elaboração, por parte de cada Secretaria Municipal de Educação, de um Plano de Cargos, Salários e Carreira.

b) Que nos editais para preenchimento de vagas para docentes de escolas do campo sejam estabelecidos critérios de formação específica, perfil para atuar na escola e comprometimento com os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

9. Valorização do estudante do campo

Que o estudante do campo seja contemplado com políticas afirmativas que garantam o acesso e permanência nas universidades públicas, através de vestibular diferenciado e oferta de cotas.

10. Planos Municipais de Educação e Projeto Político Pedagógico

Que todos os sujeitos envolvidos com a educação e o desenvolvimento do campo participem da elaboração do Plano Municipal de Educação e do Projeto Político Pedagógico, em conformidade com o expresso nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

11. Material didático-pedagógico

Que o material didático-pedagógico utilizado nas escolas do campo considere

o contexto, a cultura, os saberes e fazeres do campo e que haja participação dos gestores, professores, estudantes, pais e comunidade na sua elaboração.

12. Currículo

Elaboração de currículo próprio voltado para a escola do campo, contemplando a realidade do campo em suas várias dimensões: histórica, cultural, social, econômica, espacial e ambiental.

13. Criação do Fórum Municipal e Regional de Educação do Campo

Que em cada município seja estruturado um Fórum Municipal de Educação do Campo e em nível do Planalto Catarinense, o Fórum Regional de Educação do Campo.

Continuidade do projeto

14. Que o Projeto “Educação do Campo: novas práticas” tenha continuidade na perspectiva de ampliar, fortalecer e consolidar políticas públicas da educação do campo no Planalto Catarinense.

A concretização do processo de implantação do Fórum Regional de Educação do Campo foi interrompida com a descontinuidade do projeto Educação do Campo: novas práticas que espera a recontração por parte do patrocinador. Há que se considerar que a decontinuidades dessas ações estão ligadas também a incapacidade de articulação dos agentes públicos e sociais envolvidos nesse processo.

5. No cotidiano das secretarias: as práticas de gestores

5.1 Políticas públicas e práticas municipais.

A legislação sobre educação do campo é do ano de 2002, o acesso a esse conhecimento, foi garantido nessa região, por ações desenvolvidas pelo Centro Vianei de Educação Popular em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade do Planalto Catarinense e a Associação dos Municípios da Região Serrana – AMURES.

Desde o ano de 2005, a serra Catarinense vem desenvolvendo projetos que buscam o fortalecimento das práticas de Educação do Campo em seus 18 municípios. Esses projetos, propostos e executados pelo Centro Vianei de Educação Popular, com a parceira da Universidade Federal de Santa Catarina vêm ganhando espaço junto aos órgãos públicos de Educação e na sociedade civil.

O Centro Vianei de Educação Popular é uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1983 e estruturada como uma Organização Não Governamental (ONG). Articulados aos trabalhos com agroecologia, fomento à agricultura familiar e ao artesanato, o Centro Vianei de Educação Popular, desenvolve projetos e programas de pesquisa e desenvolvimento sobre a cultura, o modo de vida e a educação dos povos do campo. Assim, em 2007 iniciou o primeiro projeto de Educação do Campo, através de convênio com o Ministério da

Educação/SECAD-FNDE e parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Esse projeto envolveu os 18 municípios da Associação dos Municípios da Região Serrana - AMURES e mobilizou 400 educadores, gestores e professores de Educação do Campo, promovendo programas de formação para esses agentes educacionais.

A continuidade desse projeto foi garantida através do Edital Público de Apoio à projetos de Desenvolvimento e Cidadania patrocinado pela Petrobras. Em 2009, iniciou-se a segunda fase do projeto de Educação do Campo do Centro Vianei de Educação Popular. Nesse segundo projeto, além da participação da Universidade Federal de Santa Catarina/ Instituto de Educação do Campo e da Associação dos Municípios da Região Serrana – AMURES, conta com o apoio institucional da Universidade do Planalto Catarinense.

Esse projeto, além de dar continuidade ao processo de formação de gestores e professores, pretende atuar na organização escolar, na mobilização político-institucional, bem como na pesquisa e avaliação da educação do campo na região serrana de Santa Catarina. Nesse caso, tratam-se de ações intensas focadas num determinado território, com intenção de instalar um campo de referência, que trabalhe todas as dimensões, ou o máximo possível das dimensões necessárias para se chegar a uma educação pública de qualidade para o campo.

Dos 17 secretários municipais entrevistados, 14 deles tiveram o primeiro contato com esse tema através desse trabalho. Na avaliação do município de A, o processo de formação continuada possibilitado pelo Centro Vianei nesses últimos anos foi positivo, conforme a fala da Secretária de Educação: "Conhecemos através do curso de Educação do Campo: Novas práticas. Uma grande oportunidade e incentivo para olharmos de outra forma para os sujeitos do campo, porém faltam políticas públicas voltadas para as famílias permanecerem no campo."

Observa-se que, mesmo com o esforço realizado pelo governo federal no sentido de implementar políticas públicas de educação do campo, o mesmo não se reflete nas ações desenvolvidas pelo governo do estado de Santa Catarina, fato que talvez contribua para a dificuldade de acesso dos gestores municipais às leis, pois, somente em 2005 e, a partir de ações desencadeadas por uma ONG em conjunto com o governo federal que tomaram conhecimento dessa legislação. Nas capacitações realizadas a partir dessas parcerias pode-se perceber, nas falas de gestores e professores, a dificuldade de acesso ao conhecimento da lei e a

aplicabilidade dessa legislação no município. Outra grande fonte de preocupação é a dificuldade de financiamento para as escolas do campo.

Uma das questões levantadas na pesquisa de campo relacionam-se às ações e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo. Ações vinculadas a políticas federais, como o programa Escola Ativa que é direcionado às classes multisseriadas e desenvolve projetos de formação para professores das escolas do campo estão presentes em 6 dos 18 municípios, são eles: Campo Belo do Sul, Bom Retiro, Palmeira, Otacílio Costa, Ponte Alta e Urubici. Esse programa é desenvolvido em Santa Catarina desde o ano de 2008 e é realizado pelo Ministério da Educação/SECAD/FNDE, em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina, além da formação de professores multiplicadores de escolas multisseriadas, o MEC disponibiliza ainda material didático-pedagógico e, sugere metodologias específicas para o trabalho nas escolas do campo. Na entrevista realizada com o Secretário de Educação do município M, esse programa possibilita a realização de práticas que valorizam a vida no campo “Estão iniciando o programa de Escola Ativa e desenvolvem ações de integração com a sociedade que privilegiam a troca de saberes entre os pais e alunos.”

Outras práticas pedagógicas são registradas nessas escolas que demonstram vinculação com a legislação da Educação do Campo, como o estabelecimento de parcerias com instituições públicas, como Epagri e Cidasc e com instituições universitárias presentes nos municípios como Uniplac, Unoesc e Unc. A entrevista realizada com o Secretário P exemplifica bem essa questão, “Desenvolvemos projetos de educação ambiental e plantio de árvores com a parceria da Unoesc, Epagri e Cidasc”. Destaca-se em todos os municípios a operacionalização da legislação 11.947 de 16 de junho de 2009, que trata da Alimentação Escolar e da aquisição do alimento junto aos agricultores familiares, na fala do Secretário de Educação do município P evidencia-se essa prática, “70% da alimentação escolar é feita com agricultores familiares que, de alguma forma, são pessoas ligadas à comunidade escolar”. Em outros municípios, esse entendimento passa também pelas políticas de manutenção das escolas no campo associadas às práticas pedagógicas, no município R o secretário diz que, “Uma ação é manter as escolas do campo abertas. Também foram reabertas salas de pré-escola; cursos voltados para atividades do homem e mulher do campo; adesão e continuidade do curso de formação para gestores e professores.”, ou ainda, como exemplifica o

depoimento do Secretário do município F que optou por ações mais efetivas, garantindo escolas no campo e não disponibilizando transporte escolar dessas localidades para a cidade, fazendo com que o aluno permaneça em sua localidade,

São desenvolvidas algumas ações, nossos professores acreditam na educação do campo, em conjunto com a Epagri está sendo implantada as hortas escolares orgânicas e outras ações de preservação ambiental. Existem ações que buscam reverter as saídas de escolas do campo e a prefeitura não fornece transporte para alunos até 5ª série virem para cidade.

As escolas do campo também oferecem cursos diversos que buscam a interação entre pais, alunos e professores, são cursos voltados à formação para o trabalho na agricultura e cursos para preservação ambiental, essas atividades são realizadas com a parceria de outros órgãos governamentais. No município B, a Secretaria de Educação desenvolve projetos multidisciplinares, que tem como objetivo a construção do saber a partir da ciência.

Em quase todos os municípios são desenvolvidas ações de valorização da cultura local, no município N, a Secretária de Educação menciona que "São desenvolvidas ações de valorização do campo e das práticas cotidianas do campo. Tem projetos de resgate histórico com as pessoas da comunidade." Destaca-se que nessa perspectiva ainda se faz muito presente a concepção do "resgate" cultural. Deste modo, o "resgate" traz à tona aquilo que se quer eleger, ou seja, seleciona o que lhe interessa naquele determinado momento.

Além dessas práticas, os municípios estão implantando os Sistemas Municipais de Educação, ao qual atribuem um importante papel na mudança das políticas e práticas voltadas às escolas nas comunidades rurais e, em consonância com a política nacional de Educação do Campo. Como pode-se observar no depoimento da Secretária de Educação do município A, que diz "No Sistema Municipal de Educação, que está em processo de regulamentação, serão contempladas novas práticas de Educação do Campo e mudanças nos currículos."

No discurso dos secretários de educação está muito presente a necessidade de manter ou abrir escolas no campo, em alguns, esse discurso se traduz em práticas de abertura de novas escolas no campo, nucleação intra-campo, ou ainda de manutenção das escolas multisseriadas.

Mas, esse não é um processo fácil ou unitário, muitos são os obstáculos encontrados pelos secretários, que justificam o conhecimento da política pública mas mencionam as dificuldades de implantação, atribuindo as dificuldades de formação dos professores, mas que perpassam também o próprio entendimento das políticas, o rompimento do discurso técnico administrativo de custo da educação do campo, a formação de uma rede de apoio em outras instâncias políticas como o legislativo, bem como, limites presentes na concepção de mundo e desenvolvimento, no qual, ainda se faz presente o projeto de urbanização como correlato ao desenvolvimento local. Isso podemos observar na implementação das políticas de nucleação e transporte escolar efetivadas no Estado a partir da década de 90, no século XX.

5.2 Ações de Nucleação e Transporte

Com a Lei nº 9.394, de 20.12.96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional intensifica-se as práticas de nucleação. Nucleação é entendido como o processo de reunir escolas ou unidades escolares em uma mesma unidade e em um mesmo espaço físico, geralmente nas sedes dos municípios ou ainda em uma das comunidades rurais.

Alguns estudos sobre práticas de nucleação em educação no Brasil, remete aos vínculos com as políticas adotadas pelos Acordos MEC/USAI, como salienta Sales (2006). Para a autora a nucleação se apresentou como

Como alternativa às classes multisseriadas, originou-se a prática da nucleação, que consiste em agrupar essas pequenas escolas e classes em um prédio central, geralmente situado em uma área mais central entre as fazendas e comunidades. Essa prática se tornou corrente em vários países, dentre eles os Estados Unidos, de onde chegou ao Brasil, na esteira dos acordos assinados entre estes dois países, conhecidos como Acordos MEC – USAID. (...) O modelo de nucleação escolar foi implantado no Brasil em 1976, no Paraná. Logo da implantação do modelo nesse estado, seguiu-se Minas Gerais em 1983, Goiás -1988, São Paulo -1989. (SALES 2006;5406)

Desde então e, pautados pela LDB (1996) os processos intensificam, os poderes públicos municipais, amparados por legislações estaduais, continuam seus processos de nucleação das escolas com o fácil argumento de economia orçamentária, da promessa de maior qualidade no ensino e de melhor infra-estrutura física das escolas.

Em Santa Catarina, as primeiras propostas de nucleação, surgem como ação do Governo do Estado, explicitada pela primeira vez no Plano de ação do governo 1995 – 1998, no então governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira (MARTINI E FAGUNDES, 2003). Esse processo esteve articulado também ao programa de transferências de responsabilidade de escolas do ensino fundamental do estado para os municípios, o que resultou na intensificação de fechamento de escolas multisseriadas e a organização de escolas nucleadas.

De acordo com estudos realizado por Martini e Fagundes (2003) em 1997 houve a transferência de 2.608 escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares da esfera estadual para a esfera municipal, num total de 270 municípios envolvidos. Naquele momento “ 5 municípios não tinham escolas isoladas e 18 não optaram pela municipalização e nucleação de escolas” (2003; 105). Essa transferência envolveu 74.137 alunos. Observa-se que a junção desses alunos, através da municipalização do ensino e nucleação, foi a opção de grande parte dos municípios. Pelas diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, para realização da nucleação nos municípios, seria necessário uma proposta detalhada do projeto com justificativa, estrutura, docentes, bem como, das estratégias de implantação. Entretanto na pesquisa de campo, observou-se que em todos os municípios não há o documento que propiciou a nucleação.

Não existem dados gerais sobre a nucleação das escolas. Num breve levantamento realizado pelo Promotor de Justiça de Santa Catarina Dr. Miguel Gnigler, em um curto espaço de tempo, somente na região representada pelas Associações de Municípios do Oeste de Santa Catarina “(...) AMEOSC - Associação de Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina; AMERIOS - Associação de Municípios do Entre Rios e AMOSC - Associação de Municípios d'Oeste Catarinense, no âmbito dos Municípios filiados a essas entidades, o processo de nucleação gerou a desativação de 585 escolas”. (s/d, pg. 2). E na serra catarinense? Como foi esse processo? E os resultados dessa ação? Pode-se afirmar que um dos resultados imediatos da nucleação foi a implantação do transporte

escolar, que passou a levar alunos de suas comunidades até as novas escolas. O transporte escolar representa hoje para as secretarias de educação o comprometimento de grande parte de seus orçamentos e para os alunos, a exaustiva rotina de permanecer, em alguns casos, até 4 horas diárias no percurso de casa à escola.

5.2.1 Nucleação

Dos 18 municípios pesquisados, somente três não implementaram a nucleação das escolas “isoladas” no final da década de 90. Foram eles: Campo Belo do Sul, Lages e Correia Pinto, mas que posteriormente implantaram núcleos escolares. No município de Campo Belo do Sul ainda estão em funcionamento 21 escolas multisseriadas que atendem alunos do ensino fundamental, além de 3 núcleos de escolas itinerantes que atendem alunos do ensino fundamental ao médio. Em Lages, a Prefeitura Municipal mantém 37 escolas no campo e quatro núcleos de escolas itinerantes, a primeira escola nucleada intra-campo do município será inaugurada ainda em 2011 na localidade de Salto do Caveiras. Em Correia Pinto, são 12 escolas mantidas pela Prefeitura Municipal no campo.

Na região, a nucleação foi uma decisão política tomada na esfera administrativa com a aprovação do legislativo e, sobre isso, todos os gestores concordam. Nesse processo, o relato dos gestores mostra que em algumas comunidades houve resistência para implantação dessa política, como por exemplo, no município B, no qual a Secretária de Educação diz que “Houve resistência, eles queriam a construção de uma escola em cada local”. Interessante observar que isso demonstra a negação da escola como um direito, pois configura-se a compreensão da escola como ação assistencial do Estado para a sociedade. Essa resistência delineia-se de diferentes formas, no município Q a Secretária de Educação pontua algumas dificuldades resultantes desse processo, mencionando que para algumas famílias a questão do transporte já se mostrava como um complicador: “Sim, houve resistência, antes eles não precisavam de transporte, a nucleação interferiu no trabalho das famílias, pois a saídas das crianças para escola diminui a ajuda no campo.”

Em outros municípios não aparece o relato de resistência ao processo, no qual, observa-se que a margem de negociação com as comunidades podem ter sido

diferentes. De qualquer forma a nucleação era apresentada como inevitável e como um projeto que traria significativas melhoras para a precariedade da educação nas escolas locais.

Além da resistência dos moradores na época, pode-se observar que depois de 14 anos do início da nucleação, hoje existem críticas dos novos gestores à esse processo, por exemplo, no município M onde foram fechadas 31 escolas das 45 que existiam, a avaliação do Secretário de Educação é que, em alguns casos não se justificaria uma nucleação, pois, “No processo de nucleação existiam escolas próximas, entretanto, nuclearam escolas impossíveis de serem nucleadas.”

Atualmente quando refletem sobre a nucleação e seus efeitos, muitos gestores em seus discursos demonstram que “O ideal é manter o aluno no campo, tem que se considerar as dificuldades de transporte e as dificuldades climáticas. Precisa-se considerar também as diferenças culturais entre a praça e o interior.”, diz a Secretária de Educação do município I. Na fala da Secretária de Educação do município P, evidencia-se também a vontade dos moradores em manter as escolas no campo “(...) algumas comunidades continuam reivindicando até hoje as escolas no campo.”

Essa é uma realidade em quase todos os municípios, mas num contraponto, alguns se referem as ações de nucleação, numa perspectiva que justifica e legitima a ação pública, argumenta-se que os próprio pais pediam para que seus filhos estudassem em escolas urbanas. Tal justificativa também encontra-se presentes na fala de diversos secretários. Ao mencionarem que as ações também corresponderam ao interesse da população:

Não foi uma política de nucleação, houve um esvaziamento do campo e redução no número de alunos. Houve também pressão, por parte dos pais, que entendem a cidade como melhor que o campo, para trazerem os filhos para a cidade. Não queriam a escola no sistema multisseriado e, mesmo mantendo o sistema seriado, os alunos não querem ficar no campo. (Secretária de Educação, município F)

Nas entrevistas, percebe-se uma relação da nucleação com o esvaziamento do campo, onde mencionam que as escolas rurais foram criadas, em sua maioria, nas primeiras décadas do século passado, quando ainda tinha-se a maior parte da

população vivendo no campo. Na região da serra catarinense 70% da população vivia no campo até metade do século passado, hoje essa realidade não existe mais, em Lages, apenas 1,8% da população vive no campo. Entretanto, é necessário refletir sobre o conceito de campo e o quanto ações de esvaziamento de bens comunitários, contribui ainda mais, para o processo de exclusão da população, simplesmente porque moram numa área “ não prioritária”.

Ainda há que se considerar que esse momento de municipalização – nucleação, acontece ao mesmo tempo que o processo de emancipação, de criação política dos municípios, grande parte dos municípios dessa região foram emancipados nas décadas de 80 e 90, originários do município de Lages.

Na avaliação geral dos gestores públicos, a nucleação facilitou o investimento financeiro em infra estrutura nas escolas e possibilitou um acompanhamento pedagógico mais qualificado. Entretanto, o desgaste sofrido pelo aluno no transporte, no impacto social e cultural não justifica mais a implantação desse processo. Da mesma forma, a nucleação das escolas do campo nos espaços urbanos não têm se mostrado eficiente, segundo a Secretária de Educação do município L, “O aluno sofre um impacto muito grande quando vem para a sede, o melhor seria terminar todas as etapas no campo.” A integração entre os alunos do campo e os alunos da cidade também não se garante apenas com a aproximação física, o Secretário de Educação do município M diz que “A integração não ocorre, tem a turma da cidade, dos bairros e do sítio, são separados dessa forma. Não existe troca e é maléfico para todos.”

Existem ainda dúvidas se efetivamente houve melhoras significativas na educação com essa política, na opinião do Secretário de Educação do município M “A nucleação, foi uma medida populista, impensada, que contribuiu para a perda da educação e para os resultados do IDEB. Não é a seriação que garante qualidade ao ensino.” Esse depoimento coincide com a fala da Secretária de Educação do município A, que menciona a existência de um senso comum no qual o aluno do campo não seria tão qualificado quanto os alunos das regiões urbanas, pois, “Tinha muita reclamação de que os alunos do interior não sabiam nada, o IDEB mostrou que isso era preconceito.”

Ao que tudo indica, a política de nucleação além de retirar o aluno de seu espaço social e reafirmar um modelo de educação urbano, afasta esse aluno de seu universo cultural. Esses são argumentos utilizados também pelos gestores

municipais de educação, quando falam das perspectivas políticas das escolas do campo. Para Secretária de Educação do município D, a tendência será “Fortalecer a educação do campo. Fazer parcerias com outras organizações. Fortalecer as escolas multisseriadas. Buscar metodologias próprias. Manter escolas com infraestrutura adequada no campo”.

Mas esse não é um processo com muita efetividade ainda, a manutenção de escolas, independente do número de alunos, bem como, a criação de núcleos intra-campo ainda é complexo. Como podemos observar no processo de fechamento de uma escola na comunidade de São Jorge/Coxilha Rica, município de Lages, onde matriculou-se no início do ano de 2011 somente uma criança na escola. Como acontece em outros lugares, há de se considerar que o público escolar em comunidades isoladas como é o caso de São Jorge, é flutuante, pois, são filhos de trabalhadores rurais que vivem uma rotatividade muito grande no trabalho. Nessa escola a opção da Secretaria Municipal de Educação foi transferir o aluno para uma escola nucleada a 10 km de sua escola de origem. Para os pais, essa não era uma solução possível, pois a criança passaria muito tempo no transporte escolar e considerando sua pouca idade (6 anos) a opção foi levá-lo para um município vizinho, onde passou a viver com os avós e, no próximo ano os pais irão embora de São Jorge para poder garantir o acesso à educação para o filho. Na comunidade, somente um morador se manifestou contra o fechamento da escola, pois, entende que sem a escola as famílias com filhos em idade escolar não ficarão mais nessa região. Para a Secretaria de Educação, o fato foi consumado, a escola está fechada. Mas, já há alguns casos, como o município de Ponte Alta, que está abrindo uma escola no Assentamento Anita Garibaldi do Movimento Sem Terra, por demanda da própria comunidade. Em outros municípios também registra-se um movimento para abertura de novas escolas no campo, mas, ainda não conseguem responder as demandas existentes. Assim, uma solução política-administrativa continua sendo a nucleação, seja ela no campo ou na cidade, mesmo que no discurso já outros elementos começam a fazer parte, entre eles, a valorização da escola do campo.

5.2.2 Transporte Escolar

Na maior parte dos municípios da região serrana de Santa Catarina, a prática do transporte escolar foi implementada no final da década de 90, sendo um dos resultados do processo de nucleação das escolas do campo. Na fala de alguns secretários essa prática garantiu o acesso as séries finais do ensino fundamental, como a Secretária de Educação do município R, quando diz que o transporte responde "A necessidade dos alunos continuarem cursando o ensino fundamental, pois até então, estudavam só até a 4ª série." Já para o Secretário de Educação do município M, o transporte escolar em nada contribuiu para melhoria da educação e diz:

Quando implantado, venderam a imagem que o aluno do sítio, indo para cidade teria mais qualidade de ensino, mais oportunidade de vida. Essa situação reflete hoje, a expulsão do homem do campo, a nucleação é responsável pela evasão rural, sem escola as pessoas não ficam no campo.

Muitas são as questões levantadas pelos gestores municipais relacionadas ao transporte escolar, na fala da Secretária de Educação do município C, o transporte escolar é "Um caos, o repasse feito pelo governo do estado é injusto e não é bom para as crianças, que permanecem até 4 horas dentro do ônibus e percorrem longas distâncias diariamente. Tem que ter mais escolas no campo". Assim, podemos avaliar a dificuldade vivida pelos municípios para manutenção desse serviço.

Dos 17 municípios pesquisados, somente dois prestam esse serviço unicamente com frota pública, os demais utilizam-se também de serviços terceirizados, no município de Lages a Secretaria de Educação criou uma terceira categoria de transporte, o vale transporte escolar rural. Esses gestores enfrentam as dificuldades decorrentes da baixa densidade demográfica, das longas distâncias percorridas e das péssimas condições das estradas. Considere-se ainda, as dificuldades na contratação de serviços e profissionais de qualidade, os custos com capacitação de pessoal e adaptação de equipamentos. A maior parte das Prefeituras Municipais dessa região vêm buscando, através de regulamentações legislativas equacionar o uso do transporte escolar, pois, na avaliação da Secretaria de

Educação do município O, a política de transporte escolar “É necessária, tentamos oferecer o melhor, renovamos a frota toda nos últimos 2 anos (...).”

Há de considerar-se também, na fala dos secretários, que os repasses realizados pelo governo federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e do Governo Estadual, não refletem as necessidades do serviço, onerando as Prefeituras em mais esse serviço.

O Governo do Estado de Santa Catarina, quando da implantação da política de nucleação e municipalização do ensino fundamental desvencilhou-se da responsabilidade financeira e política com esse público, somente no município de Q a Secretária de Educação diz que “São transportados 400 alunos , a frota pública percorre 800km e a terceirizada mais 200km por dia. Os alunos ficam em média 3 horas por dia no transporte. Os custos mensais são de R\$ 60.000,00, o estado repassa somente 10% desse valor.” Essa é a realidade nos demais municípios também, muitos gestores dizem que o transporte escolar hoje representa a maior parcela de comprometimento orçamentário das Secretarias de Educação, na fala da Secretária de Educação do município P “O transporte escolar é um "calo" para a gestão pública”, no entendimento de muitos secretários municipais, a ação do governo do estado é ineficiente e pouco contribui para o fortalecimento de políticas educacionais em Santa Catarina.

O Ministério da Educação mantém dois programas de apoio aos estados e municípios relacionados ao transporte escolar de alunos que vivem no campo, o Programa Caminho da Escola prevê linha de crédito para aquisição de veículos destinados à esse transporte e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE que repassa recursos financeiros para manutenção do transporte escolar e para contratação de serviços terceirizados para esse fim. O cálculo para esse repasse é feito com base no quantitativo de alunos transportados e informados no censo escolar do ano anterior. O valor per capita/ano varia entre R\$ 120,73 e R\$172,24, de acordo com a área rural do município, a população moradora do campo e a posição do município na linha de pobreza. Para 2011, o orçamento previsto é de R\$ 644 milhões (FNDE,2011). Através desses programas, o governo federal acredita estar assegurando o direito de igualdade de condições de acesso e permanência na escola de crianças e adolescentes que vivem no campo ou não tenham escola perto de casa.

Quando questionados sobre as perspectivas futuras do transporte escolar, os

gestores municipais são unânimes em afirmar que o melhor seria manter as escolas no campo. Mesmo acreditando que hoje o transporte é necessário para garantir o acesso dos alunos do campo à educação, a Secretária de Educação do município R diz que “O transporte poderá ser minimizado com a criação de núcleos em outras comunidades mais centralizadas”. Opinião compartilhada com a Secretária de Educação do município C “Com a criação e manutenção das escolas do campo o transporte deve ser minimizado, também é necessário normatizar o uso.”

Não existem ainda dados precisos sobre o número de alunos transportados nem as distâncias percorridas no ano de 2011, mas, estima-se que o transporte escolar hoje, atinja em torno de 20.000 alunos nos 18 municípios pesquisados. Quanto aos custos financeiros, os valores gastos com a prestação desse serviço chega a atingir um custo aproximado de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais) por ano, orçamento oriundo da união, do estado e fundamentalmente dos municípios. Analisando-se os dados que apontam o número de matrículas nessa região e cruzá-los com os dados apontados pelo transporte escolar no ano de 2007, constata-se que 11.121 alunos utilizam transporte escolar, o que representa 13,9% (INEP/ Censo Escolar 2007).

Grande parte da ação desenvolvidas pelos gestores está na resolução cotidiana desses impasses, nos quais, delinea-se também a sua perspectiva de campo, de desenvolvimento e de cultura.

6. Considerações Finais: Articulação de forças na implantação das políticas públicas

Nessa pesquisa, através de estudo de caso nos municípios da serra catarinense, que designamos de território educacional, procurou-se delinear a implementação das políticas públicas de educação do campo e o papel dos gestores municipais. Observa-se que da elaboração da lei a sua efetiva implementação, existe um longo caminho no qual se faz necessário a articulação de diferentes setores da sociedade. No território educacional analisado, a ação e a articulação com outros sujeitos, que não somente o setor público, demonstram a importância dessas parcerias. Cabe então perguntar, qual a importância da existência da escola no campo, independente da concentração populacional? De qual escola estamos falando? Tradicionalmente, vemos repetido no Brasil o modelo de educação que privilegia os propósitos e projetos de valorização das atividades urbanas, que reflete a estrutura de poder, enfim, um modelo de manutenção das elites.

Isso demonstra que a reflexão sobre o papel da escola, de educação é primordial, mas também, que ele por si só não basta. É necessário delinear as articulações da escola/educação como espaço estratégico de luta social e de vinculação com outras práticas, concepções/ projetos sociais e no

delineamento de políticas públicas. Bourdieu nos dá pistas, do que pode ser o papel da Escola, ao falar sobre a escola e a prática cultural: “enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (2008;62). No delineamento dessas políticas públicas, podemos concluir, a necessidade de afirmar a especificidade do campo, pois como menciona Bourdieu, temos que ter cuidado com a “igualdade formal que pauta a prática pedagógica”, pois a mesma “serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito as desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo exigida” (PEIXER,2008;53).

Nessa perspectiva, o movimento de fortalecimento da Educação do Campo na serra catarinense conta com as práticas desenvolvidas pelo projeto do Centro Vianei de Educação Popular e seus parceiros, vem ampliando as possibilidades de discussão e organização desse mesmo público nas questões referentes a Educação do Campo. Uma de suas contribuições, é abrir um espaço de discussão que permita romper com a visão dicotômica e periférica do rural. No início do projeto era evidente que para muitos Secretários Municipais de Educação, falar em educação do campo era

... reafirmar um veredicto de uma educação de segunda categoria, pois o campo, nesse imaginário é o espaço do atraso social, que todos tem o direito de receber uma “educação urbana”, pois essa é considerada como o espaço igualitário de transmissão cultural e de produção do conhecimento (PEIXER, 2009;15).

Essa ruptura, que implica mudanças na concepção de mundo, de escolas e do próprio entendimento de seres humanos e desenvolvimento, nada mais é do que uma mudança cultural no qual destaca-se o rompimento da concepção dual entre campo e cidade e também a compreensão da escola como bem público e a educação como um dos direitos básicos, o que necessariamente implica em pensar

o papel estratégico da escola/educação nos processos de autonomia e sustentabilidade das comunidades.

Não será possível pensar políticas e ações para uma educação do campo se não considerar o contexto cultural onde está inserido esse território, assim, faz-se necessário pensar esse contexto numa perspectiva de cultura que contemple o universo dessa sociedade. Assim, o reconhecimento e a valorização das culturas locais é imperativo no sentido de garantir um desenvolvimento incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado no tempo (SACHS, 2008).

A implementação das políticas de educação do campo requer novas práticas e também a construção de alianças, que permitam pensar a escola não como uma construção isolada, mas constituindo uma rede de escolas e práticas configurando um território educacional. Nesse trabalho, observou-se o contraditório entre as práticas dos gestores e a própria concepção e definição das políticas em educação do campo. Algumas ações e práticas demonstram consonância com os objetivos, em outras, ainda observa-se práticas mediadas pelas concepções tradicionais de campo. O estudo também aponta para necessidade de se trabalhar com o professor, o que não era ênfase dessa pesquisa, mas apareceu nas preocupações dos dirigentes.

Há ainda um longo caminho nos processos de valorização e compreensão dos povos que vivem no e do campo, na valorização do seu modo de vida e na garantia dos direitos básicos, que envolvem o acesso à saúde, a uma educação de qualidade, a participação política, a programas de infra-estrutura comunitária (comunicação, transporte, saneamento etc) enfim, programas e políticas públicas que permitam a sustentabilidade cultural, social, econômica e ambiental dessas comunidades, e entre elas, é fundamental o direito à cultura e a valorização de suas memórias e identidades culturais. Dessa forma estará também garantindo, aos povos que vivem no campo, o direito que têm em pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, a partir de suas realidades, pois, ao contrário, vive-se um não-lugar, assim estará garantido o direito a construção de sua identidade, única condição para formação cultural, como diversos autores salientam, entre eles Arroyo (2009), Caldart(2004), Molina (2008) e Munarim (2010), e nesse processo é fundamental a articulação de parcerias entre a secretarias Municipais de Educação e outros atores como Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA BRASIL. *Jovens trabalhadores rurais fazem passeata na Esplanada*. Disponível em <http://mercadoetico.terra.com.br/arquivo/jovens-trabalhadores-rurais-fazem-passeata-na-esplanada/utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=mercado-etico-hoje > Acessado em 28/07/10.

ALMEIDA, Ricardo, LÖCKS, Geraldo Augusto, SARTORI, Sergio, VARELA, Iáscara Almeida. *Caminho das Tropas: caminhos, pousos e passos em Santa Catarina*. Lages/SC: Editora Uniplac, 2006.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação.. Caderno Cedes: Campinas, vol. 27, n. 72; 2007. Disponível: <

ARROYO, M.G. et al.(orgs.).*Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 2004.

CALDART, Roseli. *Ser educador do povo do Campo in Vianej, 2010*

CANCLINI, Nestor García, *Culturas Híbridas*, 2ª Edição. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CANCLINI, Nestor García, *Globalização Imaginada*, 1ª Edição, São Paulo, Editora Iluminuras LTDA, 2003.

COSTA, Licurgo. *O Continente das Lagens: sua influência no sertão da terra firme*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas Educacionais: da Escola Multisseriada à Escola Nucleada. IN: Olhar de Professor, vol. 6, número 001.

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – Pr, 2003.
<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68460108.pdf> > Acessado em 27/07/10

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da educação do campo*. v.1 p. 53-90, 2004.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 17ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

GNIGLER, Miguel L. O Processo de Nucleação das Escolas Isoladas. Ministério Público de Santa Catarina. Disponível em <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm> > acessado em 28/07/10

GOHN, Maria da Gloria, *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. RJ: Vozes, 2003.

HERMET, Guy, *Cultura & Desenvolvimento*, 1ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

HOFF, Debora Nayar, SIMIONI, Flávio José. *O Setor de Base Florestal na Serra Catarinense*. Lages: Editora Uniplac, 2004.

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf> > acesso março 2011.

IBGE: Cidades. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>, acessado em agosto de 2011.

INEP. Dados Estatísticos. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.aspte1=122175&te2=105836&te3=122199&te4=36676&te5=123676>> Acessado em 14/06/2010.

IPEA Políticas sociais : acompanhamento e análise, v. 19 2011 . – Brasília : Ipea, 2011

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAGES ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL, Secretaria Municipal de Administração, Prefeitura Municipal de Lages.

LAGES. Lei Orgânica do Município de Lages, promulgada em 05 de abril de 1991 – Câmara Municipal de Lages.

LANDER, Edgar. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos*. In LANDER, Edgar. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - CLACSO, 2005

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LOCKS, Geraldo Augusto. *Identidade dos Agricultores Familiares Brasileiros de São José do Cerrito*, SC. 1998.

MARÉS, Carlos Frederico, *Bens Culturais e Proteção Jurídica*, 1ª Edição, Porto Alegre: Unidade Editorial, 1997.

MARÉS, Carlos Frederico. *A Função social da terra*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2003.

MARÉS, Carlos Frederico. *Bens Culturais e Proteção Jurídica*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1997.

MARTINS, José de Souza. *A Chegada do Estranho*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MEIRA, Márcio Augusto Freitas, Para uma Política Pública de Cultura no Brasil, in Revista Teoria e Debate, Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, Edição nº 58 - maio/junho de 2004.

MINISTÉRIO da Educação. Transporte escolar. Disponível <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. A cessado em 03/08/11 – 10:18).

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> >

MUNARIM, Antonio. *Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas*. França, 2010.

MUNARIM, Antonio, BELTRAME, Sonia, CONTE, Soraya F., PEIXER, Zilma I. (Orgs). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, Antonio. *Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: – A experiência política do Plano Regional de Educação*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção*. UFSC GT-03: Movimentos Sociais e Educação ANPED, 2008. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho03.htm> > Acessado em 10/02/10.

OLIVEIRA, L. L. ; MONTENEGRO, J.L.A. Panorama da educação do campo. IN MUNARIM, Antonio et al(org). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

PEIXER, Z. I. (et al) Desertos verdes e azuis: Grandes empreendimentos (UHE e Pínus) e as práticas de resistência da sociedade civil na Serra Catarinense. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

PEIXER, Z.I. *Utopias de Progresso: ações e dilemas na localidade de Ita frente a uma hidrelétrica*.1993.131p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Departamento de Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,1993.

PEIXER, Zilma Isabel. *A Cidade e seus tempos – O processo de constituição do espaço urbano de Lages*. Lages: Editora Uniplac, 2002.

PEIXER, Zilma Isabel. *Diálogos com Bourdieu 2: Esboço de uma contribuição para os estudos em Educação do Campo*, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coord). Referências para uma política nacional de educação do campo : caderno de subsídios. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível < <http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>> acessado em 06/10/11

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. RJ: Garamond, 2008a.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado*.RJ: Garamond, 2008b.

SACHS, Ignacy. Prefácio. In: VEIGA Jose Eli. *Desenvolvimento sustentável o desafio do século XXI*. RJ:Garamond, 2008.

SALES, S. S. . As Políticas Públicas para a educação rural no Brasil. In: *Anais VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. CD ROM, 2006.

SALES, Suze da Silva As Políticas Públicas para a educação rural no Brasil. In: *VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. CD ROM, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza, *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2ª ed. São Paulo:Cortez,2008.

SEBRAE/SC. *Santa Catarina em números: Serra Catarinense/ Sebrae/SC*. Florianópolis: Sebrae/SC, 2010.

SERRA, Mônica Allende (org.). *Diversidade Cultural e Desenvolvimento Urbano*. São

Paulo, SP: Iluminuras, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. 2002. disponível <http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf> acesso setembro 2011.

TRIBUNAL de contas do Estado de Santa Catarina. Relatórios Municipais. Disponível em <<http://www.tce.sc.gov.br/web/contas/estatistica-municipal/indicadores-municipio>> Acessado em 26/05/2011

VARELA, I.A. Et all. *Relatório de Pesquisa: Caminho das Tropas*. Uniplac/Funcitec/Pref. Mun. de Lages. 2004.

VEIGA Jose Eli. *Desenvolvimento sustentável o desafio do século XXI*. RJ:Garamond, 2008.

VEIGA, José Eli. *Cidades Imaginárias – O Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VIANEI. *Cartilha Projeto Educação do Campo: Novas Práticas*. Lages: Vianeis, 2010

ENTREVISTAS REALIZADAS

Anita Garibaldi - Ires Fontana Ramos Matos e Marlei Terezinha do Amaral - Entrevista respondida por escrito, dados recebidos em 18 de julho de 2011.

Bocaina do Sul - Vera Lucia Antunes - Entrevista realizada em 28 de março de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Bom Jardim da Serra - Cleide Rigueira Zaneta - Entrevista realizada em 12 de abril de 2011 por Nara Kunh Göcks, Iáscara Varela e Marcos Oliveira

Bom Retiro - Fábio de Almeida - Entrevista realizada em 30 de maio de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Capão Alto - Mirtes Terezinha Branco de Melo e Rita Sylvania Alexandre Costa - Entrevista realizada em 21 de março de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Campo Belo do Sul - Janaína Varela Pucci e Jane Pucci Varela - Entrevista realizada em 24 de março de 2011 por Iáscara Varela

Cerro Negro - Flávia Gasperim Silva Madruga - Entrevista realizada em 12 de maio de 2011 por Geraldo Locks e Iáscara Varela

Correia Pinto - Juvina das Graças Coelho Tramontini - Entrevista realizada em 29 de março de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Lages - Sirlei da Silva Rodrigues - Entrevista realizada em 8 e 18 de abril de 2011, por Geraldo Locks e Iáscara Varela.

Otacílio Costa - Eliany Koehler de Ávila - Entrevista realizada em 15 de abril de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Palmeira - Viviane Matteucci Zanqueta - Entrevista realizada em 06 de junho de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Ponte Alta - Fabrícia Aparecida Souza Coelho Beninka - Entrevista realizada em 29 de março de 2011 por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

Rio Rufino - Claudia Adriana Della Justina de Souza - Entrevista realizada em 14 de abril de 2011, por Nara Kunh Göcks e Iáscara Varela

São Joaquim - Estela Maris Mariot Chiodelli - Entrevista realizada em 12 de abril de 2011, por Nara Kunh Göcks, Marcos Oliveira e Iáscara Varela.

São José do Cerrito - Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo - Entrevista realizada em 23 de março de 2011 por Geraldo Locks

Urubici - Nelice Dal Bosco - Entrevista realizada em 17 de maio de 2011 por Geraldo Locks e Iáscara Varela

Urupema - Ana Candida Souza de Oliveira - Entrevista realizada em 13 de abril de 2011 por Geraldo Locks, Marcos Oliveira e Iáscara Varela

Anexo 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Projeto: Educação do campo: novas práticas na serra catarinense Temas de pesquisa

Educação do Campo: Políticas públicas e práticas pedagógicas na serra catarinense

Educação do Campo: O transporte escolar na serra catarinense

Educação do Campo: O processo de nucleação das escolas do campo na serra catarinense

Educação do Campo: As representações sociais do rural na serra catarinense

Instrumento para coleta de dados

1. Identificação do entrevistado

Nome:

Nascimento:

Idade:

Município:

Ocupação profissional:

Participação em organização social e política:

História de vida :

Bloco 1: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO RURAL NA SERRA CATARINENSE

1. Qual a denominação que se usa aqui no município para se referir ao espaço dos habitantes que vivem no espaço considerado não urbano?
2. O que você considera “espaço rural” e “espaço urbano”?
3. Quem vive e trabalha no “espaço rural” de seu município: etnia, faixa etária, sexo, religião

4. Descreva as atividades que podem ser identificadas no “espaço rural”
5. Como vivem os sujeitos que residem e trabalham no “espaço rural”? (saneamento, luz, saúde, escola, lazer, quantas comunidades rurais, transporte coletivo, igreja, cemitérios, comércio, lazer)
6. Que relações/interações se estabelecem entre os sujeitos que vivem e trabalham no “espaço rural” e entre os sujeitos que vivem e trabalham no “espaço urbano”;
7. O que tem permanecido e o que tem mudado na realidade do “espaço rural” de seu município e municípios vizinhos; As coisas tem mudado muito? Novas empresas.. novos empreendimentos... a própria natureza.
8. Como você avalia o “espaço rural” e o “espaço urbano” em termos de desenvolvimento social, econômico, cultural, educacional, ambiental; Desafios do municípios: emprego ... os jovens estão saindo.....
9. Como você avalia o “espaço rural” da serra catarinense em relação ao “espaço rural” de outras regiões de Santa Catarina?

Bloco 2: O TRANSPORTE ESCOLAR NA SERRA CATARINENSE

1. Há quanto tempo se desenvolve a política de implementação do transporte escolar em seu município?
2. Quais foram os motivos que levaram à implementação do transporte escolar?
3. Informe o nº de alunos que são atendidos, quilometragem diária e recursos financeiros aplicados no transporte escolar? Qual a distância percorrida entre local de origem dos alunos e a escola? (pedir cópia de relatórios dos últimos 5 anos)

4. Qual é a forma de prestação do serviço do transporte escolar: Público? Terceirizado por empresas? Individual?
5. Qual o estado de manutenção dos veículos? Como é feita a manutenção dos mesmos?
6. Como você avalia a política da implementação do transporte escolar?
7. Como a comunidade e o público beneficiário direto avalia a política do transporte escolar?
8. Quais são as perspectivas futuras do transporte escolar: ser eliminado? Ampliado? Minimizado?
9. E os professores utilizam esse mesmo tipo de transporte? Se não, qual é o transporte que utilizam?
10. Quando tem algum problema sobre o transporte, como vc reclama ou chega a vc a reclamação...
11. Quais são as exigências para contratação de motoristas? Existe cursos de formação para motoristas?
12. Os veículos seguem a legislação específica para o transporte?
13. Quanto ao transporte de professores como você avalia as questões relacionadas a custo/segurança, considerando transportar 4 professores ou 50 alunos?

Bloco 3: O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NA SERRA CATARINENSE

1. Há quanto tempo foi implementado a política de fechamento de escolas e nucleação de escolas do campo em seu município?

2. Quais foram as razões que levaram ao fechamento de escolas e à política de nucleação?
3. Qual o processo de criação de uma escola nucleada?
4. Como se deu o processo de fechamento da escola em relação à decisão dos gestores, pais dos alunos e a comunidade do entorno da escola? (tomada de decisão)
Isso passou por decisão no legislativo?
Teve que ser aprovado em alguma instância governamental? (pedir o projeto)
Houve algum tipo de resistência?
5. Quantos núcleos escolares foram organizados? Quantas escolas foram fechadas para a criação desses núcleos?
6. Quantos núcleos existem no campo (nucleação intracampo) e quantas escolas foram nucleadas no meio urbano (escolas situadas no meio urbano com alunos do campo)?
7. Qual a avaliação que você faz sobre a nucleação da escola localizada no meio urbano com a presença de alunos oriundos do meio rural?
8. Qual a avaliação que você faz sobre a política geral e municipal de nucleação das escolas do campo?
9. Quais as perspectivas futuras sobre a política de nucleação das escolas do campo: ampliação, abertura de novas escolas no campo, reabertura de antigas escolas?

Bloco 4. POLITICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SERRA CATARINENSE

1. Você conhece, demais gestores, professores e a comunidade a legislação nacional que normatiza a denominada hoje EDUCAÇÃO DO CAMPO? Como

vc a conheceu..... O que vc acha dessa legislação?

2. Descreva aquelas práticas pedagógicas (ou ações locais) que expressam a operacionalização da legislação da Educação do campo em sua realidade educacional?
3. A Secretaria Municipal de Educação possui estrutura, gestores, programas de formação, recursos, enfim, uma política para a gestão específica da Educação do Campo?
4. Quais as dificuldades encontradas para por em prática a concepção, os valores, princípios, regulamentações contidas nas diretrizes nacionais da Educação do Campo?
5. Qual sua avaliação sobre a relação entre os três entes federados que compartilham responsabilidades na garantia do acesso democrático e da qualidade da educação fundamental?
6. O que você pensa sobre a realidade do meio rural e do meio urbano de seu município e qual a relação que você faz sobre a educação atual?
7. Qual o uso social da escola?
8. O ensino médio esta sendo oferecido nas escolas do campo em seu município? Quem é responsável? Quais modalidades existem?