



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

EDIVALDO LUBAVEM PEREIRA

**O FECHAMENTO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS - SC.**

Florianópolis 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

EDIVALDO LUBAVEM PEREIRA

**FECHAMENTO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS - SC**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Orientadora: Natacha Eugênia Janata.

Florianópolis 2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Edivaldo Lubavem

Fechamento do Ensino Médio das escolas do campo no
município de Orleans - SC / Edivaldo Lubavem Pereira ;
orientadora, Natacha Eugênia Janata - Florianópolis, SC,
2016.

85 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação. Graduação em Educação do Campo.

Inclui referências

1. Educação do Campo. 2. Ensino Médio. 3. Fechamento de
escolas. 4. Educação Brasileira. I. Janata, Natacha Eugênia
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Educação do Campo. III. Título.

EDIVALDO LUBAVEM PEREIRA

O FECHAMENTO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS - SC.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à titulação de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática e aprovado em Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, _____ de _____ de 2016.

Coordenadora do Curso
Prof^a. Dra. Néli Suzana Quadros Britto

Prof^a. Dra. Orientadora Natacha Eugênia Janata
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a. Dra. Beatriz Bittencourt Collere Hanff
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Me. Edson Marcos de Anhaia
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me conceder o dom da vida e, pelas prazerosas e desafiadoras oportunidades, sendo está uma delas.

A minha família, em especial os meus pais Isabel e Valdir pela educação, pelo amor prestado, pela compreensão das minhas várias ausências e pelos princípios éticos de cidadania.

Aos meus amigos operários da Unidade I da empresa Eliane Revestimentos Cerâmicos de Cocal do Sul – SC, que tanto me incentivaram a estudar e por serem fundamentais na minha existência;

Aos meus queridos tios Vilmar e Valdete pelo apoio incondicional em minha vida e por serem tão especiais;

Ao meu estimado Frei Francisco – José Joaquim Vasconcellos, além de um amigo, um irmão que além de tornar a minha vida mais significativa, apoia-me incondicionalmente nos estudos;

A minha dedicada orientadora Natacha Eugênia Janata que se tornou ao longo do último semestre mais que uma orientadora, uma amiga pela atenção e compreensão nos momentos difíceis;

Aos jovens e adultos missionários, voluntários e amigos que junto a mim prestam seu tempo em prol dos mais necessitados de bens materiais e de afeto. A vocês que abraçam as causas sociais, que lutam por um mundo mais justo, mais humano, acreditando no meu potencial e, por tornar os meus dias e dos nossos irmãos mais alegres e iluminados recebam o meu carinho e respeito;

Agradeço imensamente as escolas Professor Leopoldo Hannoff de Barracão - Orleans e Nossa Senhora de Fátima - Rio Fortuna pela oportunidade de realizar meus estágios docentes. Graças ao apoio de vocês consegui vivenciar a realidade de um educador e compartilhar ótimas experiências;

Aos amigos da empresa Foto Debiasi de Orleans - SC pela disponibilidade de emprego nos períodos de férias acadêmicas, as quais colaboraram no meu orçamento financeiro;

Ao atencioso amigo Fernando Goulart Rocha pelas conversas proveitosas e por ser uma pessoa admirável;

A todos que me ajudaram a conclusão do trabalho, aos entrevistados, as palavras de apoio aqueles que de alguma forma fazem parte da minha vida. Minha eterna gratidão.

“Se o desejo de alcançar a meta estiver vigorosamente vivo dentro de nós, não nos faltarão forças, para encontrar os meios de alcançá-las e traduzi-la em ato de nossos projetos”. (Albert Einstein)

RESUMO

O presente trabalho objetivou estudar o fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo do município de Orleans – SC. Os objetivos específicos foram elaborar uma síntese histórica sobre o desenvolvimento da educação brasileira, com o foco para o contexto do campo e o sentido do Ensino Médio do campo, identificar as causas do fechamento do Ensino Médio nas escolas rurais em Orleans-SC, compreender o contexto histórico, brasileiro e local em que ocorreu o citado fechamento e identificar e analisar as consequências do fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo no município de Orleans, sobretudo a partir da compreensão das famílias e dos jovens. Para atingi-los realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática da história da educação brasileira, com o foco para o contexto do campo e do Ensino Médio. Além disso, foram realizadas entrevistas com temas e perguntas abertas destinadas a evidenciar a compreensão dos jovens, das famílias, das educadoras e da gestão, acerca das causas e consequências do fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo de Orleans/SC. Nesse sentido, iniciamos com um capítulo e no qual expõe-se um referencial teórico acerca do tema, relacionando a perspectiva de vários autores voltados a explanar a história da educação brasileira e o modo como a mesma se consolidou no Brasil. Em seguida, explicou-se a trajetória da Educação rural à Educação do Campo, finalizando com o sentido do Ensino Médio do campo. Na sequência, destaca-se o município de Orleans e o fechamento das escolas ressaltando o processo de fechamento do nível médio, suas causas e consequências. Conclui-se que as questões do financiamento são essencialmente as causas pelo fechamento, havendo poucas manifestações contrárias por parte das famílias. Há a compreensão de que a saída dos jovens das suas comunidades para continuar o estudo nas sedes do município acaba levando ao afastamento dos responsáveis na vida escolar dos seus filhos e coloque-os em contato com questões de drogas e sexualidade. Além disso, o fechamento leva à desmobilização da própria comunidade, já que a escola do campo tem sido um espaço de encontro da comunidade. Entretanto, a frequência dos jovens nas escolas da sede do município também abre possibilidades de ampliar a socialização dos jovens.

Palavras-chave: Escola do Campo. Ensino Médio. Fechamento de escolas. Educação Brasileira.

ABSTRACT

This study investigated the closure of high school in schools in Orleans county field - SC. The specific objectives were to elaborate a historical overview of the development of Brazilian education, with the focus to the context of the field and the direction of the high school field, identify the high school closure causes in rural schools in Orleans-SC, understand history, Brazilian and local context in which it occurred the said closure and to identify and analyze the high school closure consequences in schools field in Orleans county, especially from the understanding of families and young people. To reach them we conducted a literature review on the topic of the history of Brazilian education, with the focus to the context of the field and the high school. In addition, interviews were conducted with topics and open questions designed to show understanding of young people, families, teachers and management, on the causes and high school closure consequences for schools Orleans / SC field. In this sense, we started with a chapter and which exposes a theoretical framework on the subject, relating the perspective of several authors aimed to explain the history of Brazilian education and the way in which it was consolidated in Brazil. Then he explained the trajectory of Rural Education to Rural Education, ending with the direction of the high school field. Further, there is the city of Orleans and the closing of schools, highlighting the high level closing process, its causes and consequences. It is concluded that financing issues are essentially the reasons for closing, with few protests against by households. There is an understanding that the departure of young people in their communities to continue the study in the municipal headquarters eventually leads to the removal of those responsible in the school life of their children and put them in contact with drug issues and sexuality. In addition, the closure leads to the demobilization of the community, since the field school has been a community gathering space. However, the frequency of young people in the county seat of schools also opens possibilities to expand the socialization of young people.

Keywords: Field School. High school. closing schools . Brazilian education.

Dedico a presente pesquisa, com todo amor e gratidão aos meus pais Valdir e Isabel, aos meus irmãos Edimilson e Érica. Aos amigos missionários que juntos lutamos por um mundo mais fraterno. E para mim, que abdiquei horas de estudo, disponibilizei toda minha dedicação e esforço para que esta missão fosse cumprida.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cidade na década de 40	52
Figura 2: Estrada de ferro - Tereza Cristina	53
Figura 3: Os primeiros imigrantes.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O CONTEXTO DO CAMPO	29
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA....	29
2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
2.3 O SENTIDO DO ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO	42
3 O MUNICÍPIO DE ORLEANS E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NÍVEL MÉDIO	51
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA, CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO.....	51
3.1.1 As escolas em Orleans	54
3.2 O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO, SUAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS	56
3.1.2 A compreensão dos jovens	57
3.1.3 A compreensão das famílias	61
3.1.4 A compreensão das professoras	63
3.1.5 A compreensão da gestão.....	65
CONCLUSÕES	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICE.....	81
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS/DESISTENTES DO ENSINO MÉDIO	81
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	82
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS	83
APÊNDICE D - TABELA COM A IDENTIFICAÇÃO DOS SETE JOVENS ENTREVISTADOS	84
APÊNDICE E - TABELA COM IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS ENTREVISTADOS	85

1 INTRODUÇÃO

No século XX, além da escola ser excludente, a mesma não tornou-se um direito de todos. De acordo com Castro (2003), ela não é compatível a todas as classes sociais. Trata-se de uma instituição burguesa, pois reproduz um formato elitista exclusivamente à realidade das classes privilegiadas.

Entre as escolas espalhadas pela cidade das Colinas, como Orleans - SC é conhecida, havia três escolas localizados na zona rural as quais ofereciam a Educação Básica da pré – escola até o 3ª ano do Ensino Médio.

Vale destacar que os alunos do campo conciliavam o trabalho durante o dia e frequentavam o Ensino Médio no período noturno. A escola tinha uma forte união com a comunidade, os pais participavam ativamente das atividades escolares, e eles conseguiam concluir a Educação Básica. De acordo com a Secretária Municipal de Educação de Orleans - SC, os motivos principais desse contexto era o fato de que os filhos estudavam próximo de suas casas e a participação dos pais nas atividades escolares era acessível.

Em 2010, foi o último ano que as escolas do campo nas três comunidades conhecidas como Barracão, Brusque do Sul e Pindotiba, ofertaram o Ensino Médio. O motivo pelo ocorrido não ficou devidamente explicitado às comunidades pelo poder público. Houve a alegação acerca da questão financeira, isto é, a dificuldade de manter em funcionamento o Ensino Médio nas escolas do campo.

Com isso os estudantes finalizavam os anos finais do Ensino Fundamental e após destinavam-se para as escolas na sede do município com a finalidade de completar o Ensino Médio. Contudo, o agravante tem sido a desistência à frequência escolar, sobretudo no nível médio, gerando em certa medida, situações conflituosas.

Para muitos deles o trabalho estava em primeiro lugar e estudar distante de casa era algo impensável. Por esta razão, alguns estudantes somente concluíram o Ensino Fundamental e decidiram trabalhar em suas propriedades com a família. Outros iniciavam o Ensino Médio e abandonavam no decorrer do ano. Embora vários deles esforçadamente terminavam os últimos anos da escola, alguns ansiavam ir para espaços acadêmicos no Ensino Superior, porém outros sem perspectivas de continuidade.

Aproveito a oportunidade para mencionar que frequentei o 8ª ano em uma escola do campo, localizada na comunidade de Brusque do Sul - Orleans, e vivenciei esta transformação tendo que frequentar uma

nova escola para concluir o Ensino Médio. Por essa razão, não compreendia o porquê tínhamos, meus colegas e eu, que concluir esse nível de ensino nas escolas da sede do município.

Trata-se de um questionamento sobre o qual até hoje não há explicação definida e essa pesquisa buscará cobrir essa lacuna explicativa para os sujeitos do campo. Isso porque inquieta-me desconhecer as causas, reconhecendo a indignação dos pais perante o assunto. Afinal de contas, quais foram os atributos norteadores para fazer com que os educandos fossem estudar longe de casa, lotando ainda mais as salas de aula?

Faço estas reflexões para que através desta investigação, o pesquisador encontre dados, fontes e esclarecimentos que exponham as razões que levaram a extinção de inúmeras escolas no Brasil, com o foco específico para o fechamento do Ensino Médio das escolas do campo no município de Orleans – SC.

Escolhi esta temática porque vivenciei a presente realidade. Cursei o 8ª Ano em 2003, numa escola do interior, a Escola de Educação Básica Martha Claudio Machado, da comunidade Brusque do Sul, próximo a minha casa. No ano seguinte, fui encaminhado pela própria escola para frequentar o Ensino Médio na sede do município, na Escola de Educação Básica Toneza Cascaes. Embora ainda houvesse a oferta de Ensino Médio em minha comunidade, culturalmente éramos estimulados a se deslocar para a sede do município para concluir essa etapa de ensino. Além disso, após 2010 não houve mais a oferta de Ensino Médio nas escolas do interior.

Ressaltamos que nos anos 2000, a Escola Estadual de Educação Básica Toneza Cascaes, localizada na sede do município, que atualmente atende do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A mesma disponibilizou a extensão do Ensino Médio para as escolas de Educação Básica Martha Cláudio Machado da comunidade de Brusque do Sul, José Antunes Mattos de Pindotiba e Professor Leopoldo Hannoff da comunidade de Barracão.

Ao longo da história os sujeitos do campo foram considerados como grosseiros, rudes, inferiores e limitados em admitir sua própria identidade, segundo Comillo (2008). O campo para muitos era/é visto como um espaço inferior à cidade e as pessoas oriundas de tal localidade sofrem ainda preconceitos acreditando que não são dignos de respeito, sentindo-se inferiores (COMILO, 2008).

Apesar da imposição, entende-se que jamais houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, vistos os problemas e carências em que elas padeceram durante a

história. E atualmente continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”.

Em virtude do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, campus Florianópolis Santa Catarina, decidimos obter como linha de pesquisa primeiramente conhecer o universo escolar. Buscar dados que revelam de que forma a educação se consolidou no Brasil, os percursos que ela teve ao longo do tempo e a finalidade da escola no contexto social.

Em segundo lugar, desejamos descobrir as causas que levam ao fechamento de escolas espalhadas pelo país. Principalmente as situadas na área rural, as quais temos acompanhado nas últimas décadas. Motivo este, que faz com que os educandos se desloquem de suas comunidades para frequentá-las nas sedes dos municípios, e que tem como consequência, em sua maioria dos casos, a não conclusão do Ensino Médio por parte dos jovens do campo.

Janata (2004) chama atenção que além da desigualdade social presente no contexto brasileiro a distribuição de terras deve ser dirigida sendo um meio de sobrevivência à população do campo, possibilitando subsídios igualitários.

Por este motivo, decidimos trilhar por essa linha de pesquisa percebendo a ausência de políticas públicas designadas as questões da área rural. Janata (2004), alega que através da industrialização formada pela forte demanda urbana, tornou-se uma sociedade destinada pelo capital incentivada pela burguesia.

Dessa forma, a questão central dessa investigação é: quais as causas e consequências do fechamento do Ensino Médio nas escolas rurais de Orleans - SC? Mais especificamente essa pergunta se desdobra em outras: por quais motivos os jovens do campo, se quiserem acessar o Ensino Médio, têm que se deslocar para estudar nas escolas da sede do município? Por que em alguns anos ele esteve em funcionamento e em outros não? Quais as decorrências desse fato para o acompanhamento das famílias nas atividades escolares, tais como reuniões, festas comemorativas, entre outros? Qual a compreensão dos jovens e das suas famílias acerca desse deslocamento para o acesso, permanência e conclusão no Ensino Médio?

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo de Orleans, seus motivos e consequências, considerando o debate sobre a Educação do Campo no Brasil. Decorrente desse, são objetivos específicos:

- Elaborar uma síntese histórica sobre o desenvolvimento da educação brasileira, com o foco para o contexto do campo e o sentido do Ensino Médio do campo;
- Identificar as causas do fechamento do Ensino Médio nas escolas rurais em Orleans-SC;
- Compreender o contexto histórico, brasileiro e local, em que ocorreu o citado fechamento;
- Identificar e analisar as consequências do fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo no município de Orleans, sobretudo a partir da compreensão das famílias e dos jovens.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, se contemplará das informações obtidas através de pesquisa bibliográfica, dados fornecidos pelo Censo Escolar, além de entrevistas. Maria Cecília Minayo (2001), descreve que para este tipo de investigação é preciso uma aproximação com o campo, local em que os dados podem ser analisados, para que outros elementos possam surgir. Para ela, os conceitos de pesquisa levantados é uma etapa primordial considerado por ora como fase exploratória.

De acordo com Vergara (2005), a pesquisa científica quanto a seus fins, de origem descritiva, expõe características claras e bem delineadas de determinada população ou fenômeno, envolvendo técnicas padronizadas e bem estruturadas de coletas de dados.

Além disso, serviram como base de análise do referencial teórico prescrito nas referências, por se tratar, ainda, de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo. Desta forma, a investigação bibliográfica e de fontes secundárias, são as que interessam especificamente no presente trabalho. Trata-se do levantamento da literatura já divulgada, em artigos, publicações avulsas, livros e revistas, bem como de entrevistas com os indivíduos envolvidos no assunto.

Para atingir os objetivos dessa investigação foi necessário realizar entrevistas, de ordem qualitativa e com perguntas abertas, sem influência do investigador. Esta entrevista envolveu uma amostra de 13 pessoas, sendo assim caracterizada: sete estudantes de ambos os sexos, com idade entre 15 a 28 anos, entre eles havendo egressos, desistentes e cursantes do Ensino Médio; duas professoras que atuam em escolas da

sede do município e do campo; um pai, que teve seu filho não concluinte do Ensino Médio e uma mãe que possui sua filha estudando no Ensino Médio na escola da sede do município, ambos residentes no campo; por fim, mais duas pessoas ligadas à gestão educacional, uma assistente técnico pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que já exerce essa função desde o início dos anos 2000, tendo vivenciado o processo de fechamento do Ensino Médio em Orleans; além de outra funcionária, a qual na época era diretora da escola da sede do município e atualmente é supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu uma vez que a mesma menciona questionamentos minuciosamente particulares. Isto é, a mesma expõe atitudes, opiniões, reflexões e valores que interligam-se a uma profundidade de espaço entre os acontecimentos (MINAYO, 2001)

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O CONTEXTO DO CAMPO

Nesse capítulo o objetivo foi abordar sobre a educação no Brasil ao longo da história, expondo elementos de conexão com o contexto da educação rural e do campo, para então, apresentar subsídios de compreensão acerca da proposta de Ensino Médio do Campo.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreendermos, ainda que brevemente, a trajetória da educação no Brasil a partir de 1500, iniciamos tratando da presença dos jesuítas em nosso país. Queiroz e Moita (2007) descrevem que a Companhia de Jesus foi fundada em 1534, por Inácio de Loyola. Tratava-se de um grupo religioso composto por sacerdotes jesuítas, tonando-se uma influente congregação religiosa, baseada especialmente na procura da perfeição humana. Segundo as autoras, a finalidade dos jesuítas era educar os homens e os indígenas, por meio da ação evangelizadora, pela qual buscavam instituir a fé católica aos povos das localidades que estavam sendo colonizadas.

O *Ratio studiorum* era uma espécie de manual que organizava o currículo das escolas e estabelecia os estudos da Companhia de Jesus. Lopes et all (2003), destacam como conteúdos a “Retórica, as Humanidades, a Gramática Média, a Gramática Superior”. Para aqueles que seguissem a vida sacerdotal havia a Teologia e a Filosofia. As linhas educadoras do *Ratio studiorum*, código pedagógico dos jesuítas, referia-se sobre a destinação dos atos do homem para Deus. Esse consistia no entendimento próprio de uma sociedade teocêntrica baseada na religiosidade, sendo esta uma visão pedagógica (LOPES et all, 2003).

Romanelli (1978) destaca que a ordem missionária católica jesuíta, além de catequizar os indígenas, lecionava também para a classe nobre, para os filhos da elite que desejavam ingressar no ensino superior.

Os Padres Manoel de Nóbrega, Antônio Vieira e José de Anchieta, os quais faziam parte da Companhia, vieram para o Brasil com o objetivo de intensificar o catolicismo para as regiões recém-descobertas, essencialmente à América, a fim de educar os índios americanos, transmitindo-lhes o linguajar espanhol e português, sobretudo os costumes europeus.

Do mesmo modo, eles organizaram escolas para acolher os filhos dos gentios ensinavam-lhes a contar, ler, escrever, e cantar. Foi

portanto um passo primordial para tornar este, um local para doutrinar cristãos e todas as pessoas do povoamento (LOPES; FILHO; VEIGA, 2003).

Foi ela, a educação dada pelos Jesuítas, transformada em ensino de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil, se tornou, por muito tempo, um país da Europa, com olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante, que atravessou todo o período colonial imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar (ROMANELLI, 1978, p. 35).

Vale ressaltar que os Jesuítas transmitiam o ensino de uma forma completamente diferente com a realidade vivida pelas pessoas na Colônia. Conforme aponta Romanelli (1978), a doutrinação garantiu o convertimento dos povos indígenas levando a fio a criação de escolas para os curumins, estes filhos dos índios. Por isso, a educação ministrada aos curumins estendia-se também aos filhos dos colonos, garantindo assim a evangelização destes.

Ribeiro (1993, p.15) descreve:

O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma

sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Apoiado no trabalho escravo e na imensidão de terras, a economia brasileira gerou sérios conflitos sociais e políticos no país. Romanelli (1978) destaca que o Brasil, até então, considerado colônia passou adotar costumes semelhantes aos aristocratas. A autora descreve que a classe dominante tinha o pensamento de se tornar metrópole, seguindo o estilo da corte portuguesa. Dessa forma os latifundiários e os escravocratas acabaram se tornando uma sociedade aristocrática, fortalecendo expressivamente a obra educacional da Companhia de Jesus.

Com poder ilimitado, que era afrontoso aos olhos do futuro, os jesuítas controlavam boa parte dos interesses econômicos nacionais além das tarefas de cristianização. Assim, os cofres do Estado não refletiam a riqueza e o fausto da Igreja, já que o comércio era de fato dominado pela Igreja, e não, pelo Estado (QUEIROZ; MOITA; 2007, p. 03).

Contudo, na Colônia, era evidente os conflitos entre a população e os Jesuítas devido à escravização dos índios. Além disso, a crise econômica que afetou o Reino Português, sobretudo com o retrocesso cultural e a queda da mineração, gerou na Metrópole uma insatisfação em relação a Companhia de Jesus. Nessa perspectiva Queiroz e Moita (2007), exemplificam que o Marquês de Pombal era famoso em possuir ideias iluministas, considerado um homem pragmático e a sua pretensão era colocar Portugal na linha do desenvolvimento. Desde modo, um dos impetuosos anseios dele era encontrar uma maneira de salvar a economia do país por meio do fortalecimento da nação portuguesa, obtendo o poder real e, a modernização cultural do país. “Isso seria possível através do enfraquecimento do prestígio e poder da nobreza e do clero que, tradicionalmente, limitavam o poder real” Queiroz e Moita (2007, p. 03).

A vinda de Pombal para o Brasil, acarretou na expulsão dos Jesuítas em 1759. A partir daí a educação no Brasil teve um novo direcionamento. Romanelli (1978) afirma que foram constituídas as

Reformas Pombalinas, sendo então estabelecido o ensino laico e público através das aulas régias, isto é aulas isoladas e os conteúdos fundamentavam-se nas Cartas Régias. O ensino público oficialmente implantado no Brasil ocorreu em 1772 (ROMANELLI, 1978).

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimos de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si (SAVIANI, 2008, p. 108).

Na concepção de Queiroz e Moita (2007), Pombal através de pensamentos iluministas, estabelece uma profunda reforma educacional em Portugal passando a ter efeitos no Brasil. Nos desígnios transformadores, entre elas destacamos a metodologia eclesiástica substituída pela prática pedagógica da escola pública e laica, na elaboração de cargos como de supervisor de estudos, tendo em vista a fiscalização do ensino. Segundo as autoras, essas reformas demonstram,

[...] o surgimento do espírito moderno, marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772. Em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico, que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa). (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 07).

As referidas autoras ressaltam ainda que, apesar dos anseios formais, as reformas pombalinas lamentavelmente nunca conseguiram ser inseridas, o que de fato levou um extenso período, de 1759 a 1808, de atraso da educação no Brasil Colônia até a chegada da família real.

Ao adentrar em solos brasileiros, por volta de 1808, Dom João VI ordenou a abertura dos portos para diversos países. Autorizou a criação de fábricas que antigamente eram impossíveis na colônia. Deste modo, foram construídas pontes, estradas, iluminação e a produção agrícola cresceu fervorosamente, contribuindo para o desenvolvimento do capitalismo no país.

Na história brasileira, o formato de educação executado pelos diferentes governos entre o começo do Império 1822, até a metade do século XX, era exclusivamente uma educação voltada para a elite intelectual e econômica. Portanto com esse modelo não eram levados em consideração o direito a educação dos índios, negros, entre outros.

Durante o período Imperial, surge a primeira lei sobre o ensino elementar, no dia 15 de outubro de 1827. De acordo com Ferreira e Brandão (2011), ela definiu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. No entanto, a lei não vigorou com sucesso devido a questões políticas e econômicas. Outro elemento é que a mesma não atendeu às especificidades dos índios e negros e, portanto, tampouco ao campo, onde a maioria da população brasileira vivia (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

A Reforma das escolas de primeira letras designava aos mestres a obrigatoriedade de, além de ensinar a ler, escrever e contar, também a lecionar as regras de ortografia da linguagem portuguesa, assim como a sintaxe, para que os indivíduos pudessem escrever corretamente e ordenadamente. Deveriam, por fim, instruir as quatro operações de aritmética, o catolicismo e as regras de civilidade.

Em síntese, o ideário pedagógico revelado nas reformas pombalinas, estabelecida pelo Marquês de Pombal desejava atualizar Portugal a partir do século XVII, centralizando-a no nível no Séculos de Luzes, como ficou conhecido. Saviani (2007), comenta que tal atitude expressava a produção capitalista baseada nos países avançados como a Inglaterra, por exemplo, fortalecendo o desenvolvimento social burguês.

Entretanto, há que se considerar que na área da educação não houve progresso no sentido da população que aqui vivia. A escola era frequentada exclusivamente pelos filhos mais novos. Estes, além de serem preparados para assumirem os negócios da família, “a direção do clã”, recebiam apenas uma rudimentar educação escolar. “Era portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada” (ROMANELLI, 1978, p. 33).

Enquanto a classe operária urbana procurava a escola, com intuito de crescer socialmente e obter condições de emprego nas poucas fábricas, porém para a ampla massa composta pelos trabalhadores do

campo, a escola não apresentava alguma motivação. Conforme nos mostra Romanelli (1978, p. 45):

Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas. A I República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e industrialização ainda era baixo.

A grande meta do Estado brasileiro era possibilitar condições de existência nacional e de Estado através do ensino às classes inferiores. Nessa visão esclarecedora de Lopes, Filho e Veiga (2003), a educação no Brasil por volta do século XIX, passou a ser refletida como um forma de escolarizar não somente os habitantes das Províncias, mas a população como um todo.

Era defendida a importância de adestrar a população, sobretudo as camadas socialmente menos favorecidas. Com isso passou a ser uma atividade legislativa das Assembleias Provinciais buscando legalmente a educação escolar, a qual tinha como propósito a alfabetização da classe feminina, dos indígenas, dos negros, independente se eram escravos livres ou libertos. A educação por sua vez, era espontânea, pois não existiam escolas específicas organizadas com a finalidade a educação. Por isso cada indivíduo configurava uma educação integral e assimilava o que era possível. Saviani (2008, p. 38), esclarece as questões pedagógicas nesse contexto:

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição dos homens, a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo. E a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam embutidos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras

o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidem, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõe a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa.

Um dos grandes defensores da educação, Rui Barbosa, ao término do século XIX, sugeriu reformar o sistema de educação no Brasil, visando não somente alterações em termos de instituição ou nível de ensino, mas acima de tudo, a organicidade pautada nos olhares políticos, a partir da coerência que almejavam em relação ao avanço da escrita para combater o analfabetismo. Lopes et al (2003) comentam que não eram suficientes escolas isoladas, seria necessário, até mesmo melhorar o ensino, fornecendo-lhe um caráter atualizado.

O analfabetismo havia chegado a marca da inaptidão no país, impedindo o progresso. Lopes, Filho e Veiga (2003, p, 227), asseguram que as equipes ministras da reforma educacional toma como prioridade erradicá-lo:

[...] não há quem não reconheça e não proclame a urgência salvadora do ensino elementar às camadas populares. O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos (...) O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça.

A partir da década de 1920, pensava-se em “sacudir” as grandes metrópoles. O objetivo era idealizar o lema “justiça e representação”, através de uma intensa movimentação patriótica. Esta movimentação conhecida como campanhas de Ligas Nacionais sugere o serviço militar obrigatório, o sufrágio oculto, o combate ao analfabetismo, cujas ações eram denominadas como “soerguimento moral da nacionalidade” (LOPES; FILHO; VEIGA, 2003).

O programa consistia em tornar notório a carência do mundo rural. Além disso, ele enaltecia a importância das escolas irem ao encontro dos sertões e, das áreas mais paupérrimas do Brasil. Evitava-se com isso o fluxo migratório em direção as cidades, eliminando a ameaça concebida pelo êxodo rural e, firmando extensivamente as atividades escolares nos centros urbanos. Esse era o alvo do programa modernizador que as reformas educacionais dos anos

20 coloca em cena. De acordo com Saviani (2008), a ABE – Associação Brasileira de Educação¹ nasceu pela iniciativa de 13 intelectuais em outubro de 1924, no Rio de Janeiro. A intenção inicial do grupo era organizar um partido de ensino tornando-se um órgão alheio à política, proposto a unificar independente de religião, posição política e quaisquer doutrinas todos os interessados na causa pela educação. Ponderando as afinidades entre o Ministério de Educação e Cultura² e os dirigentes da ABE, e a ação do ministro de colocar a reunião sob as promessas, pressupõe que havia um interesse recíproco, por parte dos organizadores da ABE e do Ministério, de instrumentalizar a I Conferência da ABE. Os dirigentes da ABE ansiavam, por sua vez, encontrar espaço no Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional.

Sendo assim foi possível entender os atributos que marcaram os anos iniciais de existência da citada Associação. Inicialmente o grupo era influenciado pelos conservadores, que idealizavam uma educação pautada na religiosidade. A partir de 1932, a ABE passa a receber membros liberais. Em outras palavras, estes eram pensadores que defendiam uma educação para todos, contestando o tradicionalismo. O grupo se encontrava para debater sobre a estruturação da educação no Brasil.

Pinheiro (2011) recorda que neste mesmo ano, aconteceu uma grandiosa manifestação chamada de “Manifesto dos Pioneiros”.

Os organizadores e simpatizantes do Manifesto lutavam pela elaboração e a atualização do Plano Nacional de Educação. Eles exigiam um programa que funcionasse como um sistema nacional de educação, cuja a racionalidade científica (escolanovismo) permearia até a década de 60 no âmbito educacional (PINHEIRO, 2011).

Elaborada por Fernando de Azevedo, a história da educação brasileira teria a seguinte responsabilidade:

Evidenciar, contra o estado de desagregação geral que sobreveio à educação geral brasileira após a destruição do sistema colonial de ensino jesuítico a força unificadora dos renovadores expressa no programa geral de educação apresentado no Manifesto de 1932 e, que teria atingido o seu

¹ ABE – Associação Brasileira de Educação, criado por um grupo de pesquisadores no Rio de Janeiro em outubro de 1924. O objetivo era debater sobre a educação brasileira e encontrar formas de qualificar o ensino

²

ponto culminante na Constituição do Estado Novo promulgada em 1937. Em suma, fazendo ler, na descrição calamitosa do fragmentário, o seu avesso, esses procedimentos constituem a cena em que ganha sentido o trabalho unificador do novo, de que os renovadores serão os agentes (SAVIANI, 2008, p.13).

No Brasil a partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada, caracterizando-se nos interesses culturais, sociais e educacionais das elites brasileiras como a mais significativa para o país. Segundo Pinheiro (2011) por meio da Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, foi sancionada a Lei que obrigava as empresas industriais e agrícolas manter e ofertar o Ensino Primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos.

2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Enfatizamos que nos anos de 1960, a educação estava pautada em atender a economia capitalista em movimento. As escolas, concebidas como escolas públicas, igualmente destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, tinham como intuito a formação de técnicos para a mercado industrial.

A partir desta época muitas escolas localizadas no campo começaram a ser desativadas. A escola em exercício, de acordo com a história brasileira, causou um cenário de exclusão das classes baixas da sociedade. Ferreira e Brandão (2011, p. 01), complementam:

Quanto aos sujeitos que compõem esta realidade social, nos deparamos com uma infância, adolescência e juventude, desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos. Nesse contexto, as famílias têm procurado resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo.

Além da qualidade da educação não ser satisfatória na área rural, o fechamento de várias delas tornou-se um sério problema contribuindo

ainda para a ida das famílias para os grandes centros. Com a sua extinção, obrigatoriamente centenas de alunos passaram a frequentar o âmbito escolar urbano. A falta de apoio político e as péssimas condições de sobrevivência no campo, faziam com que os estudantes ansiassem por um diferente estilo de vida, juntamente com os seus familiares, destinavam-se para as grandes metrópoles em busca de novas alternativas de vida.

Os autores Ferreira e Brandão (2011), apontam o descaso por parte dos governantes que durante toda história política do país, titulavam a educação do campo vista para eles como educação rural. Nessa perspectiva Pinheiro (2011, p. 01) alega que:

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

De acordo com Elaine Furtado (2006), os três elementos citados pela que fortalecem as desigualdades sociais no campo, são identificados como: financeirização econômica, industrialização e latifundiários.

Cabral Neto (2004) declara que diversas ações educacionais foram pautadas em favor da educação. Sobretudo o autor destaca que o meio rural teve um olhar especial em adaptar métodos pedagógicos voltados a sua realidade. Ele explica que na época do Governo Getúlio Vargas, foram inseridos programas educacionais concretizados para a realidade rural, tais como: O PROMUNÍCIPIO, o Programa EDURURAL entre outros.

Entretanto, é pertinente lembrar que a percepção de educação a qual vem sendo empregada pela cultura dominante, de forma alguma tem beneficiado o suficiente para elevar a escolaridade dos indivíduos, preservar a sua cultura, seu padrão de vida e por fim, combater o deplorável analfabetismo no campo. Isso sem dúvida, revela um enorme débito histórico para com as pessoas residentes da área rural (PINHEIRO, 2011).

Segundo Roberto Dornas (1997), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9493/96, regulamenta o ensino escolar,

alegando que a educação está conexas ao mundo do trabalho e ao aprendizado escolar.

No artigo 28, capítulo II do citado documento é discutido sobre a legitimação da educação para o espaço rural, a qual consente a adequação à educação básica respeitando às particularidades da área rural e de cada região. Tendo em vista o método adequado e conteúdos curriculares direcionados à natureza do trabalho (DORNAS, 1997).

Tendo em vista os debates acerca do conceito sobre a educação do campo, trata-se da ligação do homem e da natureza. Composto por indivíduos com uma visão humanizadora, valorizando-os por meio de sua identidade cultura e regional. Por isso a origem das palavras educação do campo surge pelas movimentações, grupos atuantes e organizados, na edificação de políticas públicas educacionais.

Para Aued e Vendramini (2009, p. 56), o campo vai além do que o espaço não-urbano, a diversidade apresenta a capacidade e criatividade humana em criar condições de sobrevivência em diversos territórios. Sendo assim, as autoras acreditam que a “educação do campo acontece com a vida de trabalhadores rurais do campo, muito além das demarcações geopolíticas ruralistas e dos pressupostos pedagógicos urbanocêntricos”.

O termo Educação do Campo, segundo diversos autores, tais como Pinheiro (2011), entre outros, originou-se após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, dito como I ENERA, em 1997, promovido pelas organizações UNESCO, UNB, CNBB, UNICEF E MST.

Kolling (1999), aponta que o objetivo desse encontro foi expandir um debate nacional sobre a educação rural. Levando em consideração a situação do campo em aspecto de cultura específica, o modo de se relacionar com o meio ambiente, o espaço e o tempo baseando na maneira de vivência e de organização do trabalho da população camponesa.

A Educação do Campo nasce então em 1998, na I Conferência Nacional de Educação do Campo. Na oportunidade foi elaborado o chamado movimento por uma educação Básica do Campo, contando com pesquisadores, educadores e representantes governamentais, na articulação em prol de melhorias do Ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental no campo.

Em suas palavras as autoras Mônica Molina e Sônia de Jesus (2004), elucidam que a Educação do Campo além de ter se tornado um paradigma, os movimentos sociais, acadêmicos e escritores estão na luta para difundir, isto é, combater a visão rural a qual remete ao

produtivismo.

Para muitos o campo está associado um lugar de mercadoria, de produção e não como um espaço de vida, de sobrevivência do saber e da valorização regional, cultural e das identidades do indivíduos que lá “produzem” a sua história. Nesse sentido, cabe mencionar a diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural. A Educação Rural, ao contrário da Educação do Campo, na concepção de Oliveira e Campos (2012) esteve associada a mão de obra produtiva ligada a área urbana, contribuindo acima de tudo com o êxodo rural. Em seguida ela colaborou para a saída dos sujeitos do campo a se tornarem operários na cidade.

Pinheiro (2011), nos mostra que tudo se renova no campo, menos a educação. Tratando-se dela tema norteador desse trabalho, cabe destacar que o modelo atual de educação desenvolvido a partir do século XXI, visa primordialmente capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho, negando-lhe acesso aos bens culturais e sociais.

A autora citada anteriormente esclarece que o mercado inova e progride nos aparelhos tecnológicos (maquinários), no crescimento da produção de grãos, nos herbicidas, na exportação de sementes em grande escala. Entretanto, são empresários, banqueiros e pequenos latifundiários os quais têm desfrutado destes avanços, tendo em vista o acesso negado à terra ao trabalhadores.

Miguel Arroyo e Bernardo Fernandes (2011) criticam a sociedade brasileira por não possibilitar voz e vez ao povo camponês, nem a escolaridade. Os educadores afirmam, que os mesmos perante o contexto social são considerados como “caipira, grosseiro, da roça”. Mencionam:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. (ARROYO; FERNANDES, 2011, p. 104).

Destacamos que a escola do campo, refletida como componente através de um projeto de educação destinada a classe trabalhadora se propõe a estabelecer um método educativo o qual forma os camponeses

para as batalhas em relação a história dos movimentos de oposição à ampliação capitalista em seus territórios.

Ao final da década de 80 quando a sociedade civil brasileira estava vivenciando o fim do regime militar, houve na época movimentações e lutas populares em favor de vários direitos, entre eles estavam a educação do campo. De acordo com a Constituição brasileira referente ao Artigo 206, situa a educação sendo um direito de todos, por meio ao ingresso e à frequência na escola.

Além disso, o documento indica a criação de práticas e políticas nutridas pelos municípios, estados e pela União visando o respeito as diferenças e a universalidade quando o assunto são povos do campo. Consideramos frisar que:

Neste sentido, a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 239).

Desde a década de 1990, até a atualidade os fóruns e conferências por uma Educação Básica do Campo têm sido ambiente de articulação de saberes e produção de conhecimento, cuja essencialidade significa o envolvimento campesino na edificação de diretrizes operacionais juntamente de ideais político pedagógico que norteiem as políticas públicas sobretudo para a educação do campo.

Ponderamos oportuno descrever que a Secretaria teria o comprometimento de pôr em exercício uma política que respeitasse as experiências de educação, a heterogeneidade cultural e o desenvolvimento das regiões. Portanto, o MEC proporcionaria a expansão sobre a oferta de EJA e da educação básica nas escolas do campo.

Vale ressaltar algumas conquistas, que aos poucos foram surgindo no contexto do campo. Entre elas apontamos a compra de 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares por parte dos poderes públicos. Validado em junho de 2009, de acordo com a Lei nº 11.947.

Outro fato favorável trata-se da inclusão da educação do campo,

por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, CNE/ CEB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e do Decreto Presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o PRONERA como instrumento de implantação de políticas de educação do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Graças às conquistas legais obtidas através dos movimentos sociais a Política Nacional de Educação do Campo, por meio do Decreto 7.352/2010 definiu o que são escolas do campo. Molina e Sá (2012), nos fazem compreender que as escolas do campo, vão para além da classificação do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) - o qual determina o Decreto como toda escola localizada em área rural - abarcando também aquelas postas no perímetro urbano, desde que atendam/recebam sujeitos do campo.

Por outro lado Oliveira e Campos (2012), nos chamam atenção para as dificuldades encontradas na educação do campo, tais como a ausência da oferta da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, do superior, além da educação especial e da EJA.

2.3 O SENTIDO DO ENSINO MÉDIO DO/NO CAMPO

Considerando o foco da pesquisa, é notório que as dificuldades enfrentadas pelos jovens, sujeitos por excelência do Ensino Médio, são antes de tudo, problemas arcados pelas difíceis condições de vida e de produção, da pequena produção familiar, atingindo nesse contexto, de forma mais intensa os jovens do campo, impossibilitando o acesso à escola e o progresso no trabalho (CASTRO, 2012).

Além do caos existente na escola pública, a ausência de assistência técnica, o fechamento de centenas de escolas, o não acesso ao Ensino Médio, falta de estradas adequadas e de lazer, são problemas as quais têm cooperado de forma negativa à educação e permanência do jovem no campo. O que mais nos inquieta é a postura silenciosa por parte dos governantes e de políticas públicas direcionadas para essa parcela da população que lá vive.

Os jovens do campo atualmente deixam seus lares visando conquistar uma vida com mais oportunidades, e isso comprova a existência de desigualdades as quais vem se alastrando há longo do tempo. O motivo este, refere-se pela luta da sobrevivência (JANATA, 2004).

Desta forma, a autora faz alusão a situação que ainda sucede o contexto social do país. Muitos trabalhadores rurais perdem suas terras,

não tendo mais como plantar, dirigindo-se portanto para as cidades. Lá atuam como operários, empregados no setor de serviços através da venda de mão de obra, em muitos casos, até desqualificação técnica e escolar.

No que diz respeito aos sujeitos do Ensino Médio, compete dizer que os jovens são considerados como “seres que vivem de passagem”, em outras palavras eles possuem experiências individuais, incertezas, dúvidas sobre o presente, vivendo num mundo literalmente de descobertas. São observados à imagem de indivíduos em formação, sem experiência, incompletos, indivíduos os quais necessitam ser encaminhados. O termo transitoriedade está associado como característica fundamental recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos diversos cenários e contextos.

Quando pensamos em juventude é oportuno dizer que nos falta definição para compreender de que forma o classificamos. Atualmente, o recorte usado por instituições internacionais e pelo poder público é considerado jovem sujeitos entre 15 a 29 anos, afirma Castro (2012). Além disso, a autora enfatiza para a faixa etária específica, tendo em vista o momento de transformação da juventude para fase adulta.

Segundo Janata (2012), os jovens antes de completar 16 anos, encontram-se no universo do trabalho titulado como “aprendizes”. Conforme destaca Frigotto e Ciavatta (2004), unem constantemente estudo e trabalho. Quando não cumprem, não acontece por ser uma alternativa, e sim uma ausência dela.

Tendo como alvo a classe juvenil e adulta com o intuito de resgatar o direito de escolarização Frigotto e Ciavatta (2004, p. 57), nos comunicam:

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classes popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa responsabilidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir, na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem

isso foi negado até o presente e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência com efetiva democratização do conhecimento. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio.

Notamos que a vida juvenil é caracterizada por dois conflitos. O primeiro, trata-se da vivência numa crise de sociedade, posto que o processo de amadurecimento se desarticula das áreas psicossociais e biológicas, peculiares da adolescência, para o campo social. A segunda refere-se a confusão de origens, de gerações, que acontece na mocidade e conduz para a busca na construção de uma personalidade (FORACCHI, 1977 citado por JANATA, 2012).

Uma das causas que atualmente leva os jovens a sair de casa logo após a conclusão do Ensino Médio é a busca por trabalho, por almejarem melhores condições de sobrevivência e oportunidades de trabalho. Janata (2012), comenta que se a indústria moderna tornou “vitrine de oportunidades” aos olhos desses, propiciando alternativas de trabalho não estando fixo somente a uma única e exclusiva atividade.

Embora o trabalho seja o eixo central na saída dos jovens de suas moradias, há um fator interligado a esse período de vida em que se possui uma combinação de responsabilidades referente a sobrevivência material, conforme elucida Janata (2012) a imprudência, significando a vontade, o desejo. Emoções que ora vem, ora se afastam e, a partir das experiências, vão permitindo o direcionamento para a vida adulta.

Incoerentemente, a sociedade moderna desperdiça a juventude, ou seja a potencialidade dos jovens é aprisionada pelas condições de vida, permanentemente sob a ordem do capital. Sendo assim, infelizmente não é aceitável à juventude se realizar inteiramente numa sociedade em que os seres humanos são fragmentados, em que suas vontades e anseios serão impossíveis, nos mostrando meio desses que a crise juvenil é a deficiência social (JANATA, 2012).

De acordo com os dados do Censo 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE há cerca de 8 milhões de jovens residindo em regiões rurais no Brasil. Desta forma, assim como em outros países, no Brasil a situação é preocupante no que diz respeito a chegada dos jovens nos centros urbanos, deixando para trás o campo.

Mészáros (2002, apud JANATA, 2012, p.125), exemplifica:

Ao tratar das diferentes esferas da vida em que

podem ser notadas dimensões da “crise estrutural do capital”, afirma que é o capital que, na raiz, “*gera o conflito de gerações em escala sempre crescente*”, sobretudo pela “*negação de oportunidade de trabalho para milhões de homens*” e, assim, a geração adulta é comprimida entre “*‘jovens’ e ‘velhos’ inúteis*”, até que ela mesma também seja inutilizada pelo capital. Sendo a contradição elemento fundante de funcionamento do capital, ele cria a juventude “*economicamente independente com sua ‘cultura jovem’ e a arruína.*”

Especificando o jovem, seja ele do campo, rural, camponês o cenário atual revela o esvaziamento do campo por parte deles:

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “*migração do campo para a cidade*”. Contudo, “*ficar*” ou “*sair*” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (CASTRO, 2012, p. 441).

Esse processo se prende com a busca por trabalho e, juntamente a ele, perspectivas de melhores condições de vida, porém cabe dizer que está ligado com esse espírito jovem, que ousa, que procura aumentar novas possibilidades e horizontes.

O ensino médio está ligado, segundo Civatta e Ramos (2012), ao ensino que vai além da preparação para o ensino superior, e da ideia de desempenhar exigências funcionais ligados a mão de obra. Como etapa da educação básica, o Ensino Médio toma por finalidade trabalhar os conceitos de cultura, ciência e trabalho. Segundo Frigotto e Ciavatta (2004), o mesmo não pode ser considerado como treinamento para o vestibular e, tampouco para o mercado de trabalho. A educação básica deve ser recuperada proporcionando aos jovens compreender e refletir sobre o mundo social, artístico, humano, político e cultural.

Com esse olhar, os autores completam dizendo:

[...] É função do Ministério da Educação articular

uma política pública de ensino médio centrada nos sujeitos a partir de seus contextos, em que vinculem o conhecimento historicamente produzido e a construção de novos conhecimentos, trabalho e cultura. Da capacidade de universalização e de maior duração de ensino médio, afirmando como educação básica e, portanto, como direito para todos os jovens, depende, em grande parte, a possibilidade de superar a médio e longo prazos, a dependência e a vulnerabilidade tecnológica e, mais profundamente, de desenvolver nos jovens a capacidade crítica de ler seu tempo e, como cidadãos ativos, mudar o caráter desigual e injusto de nossa sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 65).

O Ensino Médio por sua vez, gerou inúmeras reflexões durante a evolução da história educacional brasileira, pois ele manifestou incertezas da relação social implícita no ensino escolar nacional. Velloso, Melchior e Bonitatibus (1991), destacam que um dos propósitos do Ensino Médio, além de possibilitar a continuação do aprimoramento intelectual e a capacitação do sujeito, institui a obrigação com o desenvolvimento de habilidades para o comprometimento no mundo do trabalho.

Em defesa do Ensino Médio Saviani (1989), citado por Frigotto e Ciavatta (2004, p. 42), nos mostra que o trabalho toma como alvo, três sinais distintos referentes a base educativa. Com esse pensamento os autores esclarecem:

Num primeiro sentido o trabalho é princípio educativo na medida em que se determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade

específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Frigotto e Ciavatta (2004), alertam que tais probabilidades determinavam a inserção no mercado trabalhista e a ocupação na divisão social e técnica dele. Os autores enfatizam que o principal interesse da educação capitalista é habilitar “mão de obra” tanto no ensino médio quanto ao superior.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 determina como objetivo da educação básica desenvolver o educando, garantindo a sua formação e fornecer meios para avançar no trabalho em estudos posteriores. Esta última finalidade adquire a especificidade do ensino médio, uma vez que este almeja à formação do estudante desenvolvida através das artes e das letras, por meio da educação tecnológica, pela compreensão da ciência e pelo processo histórico de transformação cultural e social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

O artigo 22 da LDB destaca o “aperfeiçoamento” da pessoa humana como um dos desígnios da educação básica. Isso implica na desconsideração do projeto educacional do mercado trabalhista, seja ele estável ou não, e colocá-lo sobre os sujeitos. Não indivíduos isolados, porém sujeitos singulares o qual o projeto de vida se edifica pelas relações sociais, na esperança da emancipação humana, “que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 39).

A sugestão pedagógica mencionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, segundo Frigotto e Ciavatta (2004), apresenta indicativos a qual tem-se como fruto o mundo do trabalho e o exercício de cidadania como assuntos relevantes de currículo. Ou seja, é preciso se dar conta em relação a forma com que o trabalho é compreendido, pois ele expressa diferenças quando se trata do trabalho que habitualmente se pratica como transformação da natureza e o trabalho mão de obra/produtivo ao capital.

Além do propósito da educação inserido nas escolas, sobretudo do Ensino Médio destaca-se a preocupação com as do campo. Aued e Vendramini (2009), sugerem que as escolas municipais devem elaborar uma Proposta Pedagógica para a educação do campo, a fim de implantá-los nas comunidades rurais levando em conta suas características. Contudo, é importante ressaltar a carência de um projeto de Educação do Campo realmente comprometido em combater as desigualdades,

estando atento aos anseios dos povos camponeses de buscar alternativas justas e de produção de vida, de romper com a forma vigente de desenvolvimento.

Em vez disso, não é aceitável qualquer fala, ou argumento direcionadas as escola do campo. O que de fato não é diferente das escolas urbanas, como afirmam as autoras. E sabe-se que “qualquer coisa”, não convém para as escolas do campo. As comunidades camponesas carregam a forte tradição de lidar com a vida, com o solo, enfim com a natureza e, por conta disso, aprenderam a ser exigentes consigo mesmas.

Frigotto e Ciavata (2004), chamam atenção sobre os objetivos, as pretensões existentes no meio jovem perante a sociedade brasileira. Os mesmos autores contam que nesse contexto, a escola não deveria ter como finalidade a preparação do sujeito para o mercado de trabalho, deveria então, formar para a vida.

Aued e Vendramini (2009, p. 75), reforçam:

Uma das premissas da educação do campo, como já mencionado, é a participação da comunidade. Assim, o que se poderia fazer seria criar espaços de participação efetiva para que a própria comunidade se tornasse capaz de discutir, pensar e definir a sua perspectiva de educação e, mais propriamente, de escola, o que lhe é direito o que lhe é dever. Com a participação efetiva seria possível definir com as famílias o que é responsabilidade da escola e o que é responsabilidade das famílias, buscando-se o compartilhamento até mesmo no processo de educação formal.

Vale fomentar que a escola do campo trabalha de acordo com a realidade dos seus estudantes, sendo essa uma característica fundamental da mesma. A vida real é ponto chave no trabalho pedagógico, é a partir dela que inúmeras possibilidades vão surgindo, unindo-se com o conhecimento científico, sendo fruto de uma ação coletiva, praticada ao longo da história (MOLINA; SÁ, 2012).

Além disso, um dos grandes motivos o qual o povo vem enfrentando é o fechamento das escolas do campo, através da disponibilidade de transporte escolar transportando os educandos para as escolas da sede do município, havendo por fim a nucleação. Oliveira e Campos (2012, p. 243), esclarecem:

Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo CNE, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência.

Segundo Molina e Sá (2012), a prática da intelectualidade, portanto, é papel de uma ação coletiva, e, embora algumas pessoas exerçam cargos mais estritamente intelectuais na sociedade, o nível dessa atividade entre seus membros é exclusivamente quantitativo. Isso quer dizer que a capacidade intelectual, não compete somente para alguns, ela está ligada a toda sociedade, ora no âmbito do conhecimento histórico, ora pelas contradições atuais vivenciadas.

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação políticopedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330).

Fazer a junção entre os conhecimentos possuídos pelos educandos de acordo com o trabalho das suas realidades, estabelecer a “ponte” entre os conhecimentos científicos, culturais e educacionais de fato é uma peculiaridade do projeto da Educação do Campo para as escolas do campo. Percebemos então, que essa é portanto uma das maiores provocações e, ao mesmo tempo, um desafio sobre elas.

Diante das inúmeras perdas, os quilombolas, jovens rurais, sem-terra, agricultores familiares, indígenas, entre outro, buscam consolidar de vez seus desejos sociais vistos como povo, gente do campo. Eles por sua vez, defendem a concretização da educação básica do campo, acima de tudo o acesso à rede da educação infantil, a existência do ensino fundamental e do médio para os indivíduos oriundos de suas localidades, do campo. E por fim, a árdua batalha contra o fechamento

das escolas do campo, o investimento em profissionais na formação inicial e continuada de educadores do campo e a abertura de concursos públicos específicos.

Porém, vale comentar a participação e mobilização dos jovens nos anos 2000. Isto é, observamos um intenso processo organizativo por parte deles na participação da Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), nos movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil movimentos sindicais, na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros. Além desses, a Pastoral da Juventude Rural é um dos movimentos já consagrados possuidor de grande visibilidade.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2005), a dificuldade de acesso às escolas, em especial, do Ensino Médio é uma das principais razões para o abandono da escolarização. De fato, a maioria das comunidades interioranas espalhadas pelo país possui somente escolas do Ensino Fundamental, enquanto os demais anos terão de ser frequentados nas sedes do municipais, ou em cidades próximas.

No que diz respeito a desigualdade sabemos que ela é gerada na sociedade, e que a escola por sua vez, pode contribuir para a sua reprodução. Em outras palavras, queremos dizer que a política de Ensino Médio, e em específico, o projeto de Ensino Médio do Campo, tem como princípio e finalidade oferecer aos jovens trabalhadores do campo o direito de concluir essa fase de ensino de maneira íntegra e significativa, legitimando a igualdade e formando com qualidade os jovens do campo.

3 O MUNICÍPIO DE ORLEANS E O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo será descrito sobre a história do município de Orleans - SC. Além disso o objetivo é destacar nesse, a contextualização histórica, econômica e educacional da cidade das Colinas como o município é conhecido. O texto utilizado teve como base o trabalho de pesquisa realizado nos períodos de Tempo Comunidade ao longo do 1º ano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, disponibilizado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, conforme o seu Projeto Político Pedagógico – PPP/2008 e 2009.

Ao final do capítulo, adentramos na questão foco de nossa investigação e buscamos elaborar reflexões sobre o fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo em Orleans, a partir dos dados das entrevistas com os jovens egressos, professores, famílias e funcionárias da Secretaria Municipal de Educação.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA, CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

Para celebrar a união matrimonial da Princesa Isabel Cristina Leopoldina Augusta Michaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e do Conde D' Eu realizado em 15 de outubro de 1864, o imperador Dom Pedro II e a Imperatriz Tereza Cristina presenteou-os com um dote de terras em 98 léguas a serem de escolha entre os estados de Santa Catarina e Sergipe, cuja localização foi constituída por ato assinado em 17 de outubro de 1870 (LOTTIN, 2004).

Figura 1: Cidade na década de 40



Fonte: LOTTIN, 2004.

Com a chegada dos imigrantes italianos, alemães, poloneses e letos houve a repartição de terras entre as cidades de Grão – Para e Orleans devido a construção da estrada de ferro chamada Tereza Cristina a qual tinha o propósito de atender a região carbonífera. Por essa razão, o nome Tereza Cristina originou-se por causa da visita da alteza e seu esposo o Conde D’ Eu, numa viagem pela estrada de ferro no dia 26 de dezembro de 1884, distinguindo o local abaixo da ponte férrea sobre o Rio Tubarão.

Figura 2: Estrada de ferro - Tereza Cristina



Fonte: LOTTIN, 2004.

Ao avistar a localidade, o canteiro de obras da estrada de ferro, Conde D' Eu, decidiu homenagear sua cidade natal da França chamando a nova cidade de Orleans.

A partir de 1883, Orleans começou a receber as primeiras famílias imigrantes conduzidos pelo comendador Caetano Pinto, que na época eram pertencentes ao Império austríaco. Cada grupo que chegava era destinado a residir em determinada localidade da colônia, por exemplo, para Braço Esquerdo migraram os poloneses, para Grão-Pará os alemães, Rio Novo os russos, Rio Pinheiros os italianos e Pindotiba os nacionais.

Figura 3: Os primeiros imigrantes



Fonte: ZOMER; LOTTIN, 2011.

Como na época não havia escolas, a educação era transmitida em casa pelos pais. O carvão de uma árvore era chamado de “grajuva” utilizada para a produção de pólvora e, para sobreviver aproveitavam a resina ou a cinza da figueira para diluir a gordura e fazer sabão (ZOMER; LOTTIN, 2011).

No dia 30 de agosto de 1913, chefias locais e políticos de Tubarão criaram o município de Orleans. Nesse período, alguns moradores do local deixavam a cidade das Colinas para estudar em outros lugares como Tubarão, Laguna e Florianópolis. E mais tarde voltavam enriquecidos culturalmente transmitindo suas experiências para os familiares e para a sociedade orleanense (LOTTIN, 2004).

Colonizada predominantemente por italianos, a cidade das Colinas como também é conhecida possui uma área territorial de 549,824 km², com aproximadamente 22.000 habitantes. Na gastronomia o prato típico do município, é a famosa galinha ensopada com polenta. Além disso, a cidade realiza a cada dois anos a tradicional festa do Colono e Motorista festejada no mês de julho entre outras atividades.

Passou a ter sua economia fundamentada na agricultura e comercialização de madeira. Atualmente a plantação de fumo é atividade mais desenvolvidas pelas famílias. Porém deve ser levado em conta o aumento de produção de leite e granjas aviárias.

3.1.1 As escolas em Orleans

Neste trecho serão apresentados determinados dados sobre escolas tanto na sede do município quanto no campo. Cabe lembrar que muitos educandos residentes no campo frequentam as escolas na sede do município por não haver o Ensino Médio nas escolas de origem das suas comunidades.

De acordo com a Secretaria de Educação de Orleans (2016)³, o município conta com 25 escolas, sendo elas 21 municipais e quatro estaduais. As instituições Escola de Ensino Básico Costa Carneiro, Escola de Educação Básica Samuel Sandrini e Escola Toneza Cascaes são estaduais, situadas na sede do município, as quais oferecem o Ensino Médio. A escola de Educação Básica José Antunes Mattos

³ Entrevista realizada pessoalmente por intermédio do investigador com a Supervisora Escolar e a Assistente Técnico Pedagógico ambas da secretária de Educação de Orleans – SC, concedida ao autor no dia 16 de junho de 2016, às 09:30 minutos.

situada em Pindotiba, interior de Orleans, é estadual, disponibilizando unicamente até o 9º Ano do Ensino Fundamental.

Fazendo um levantamento⁴ constatamos que das escolas municipais em funcionamento 10 são do campo. Entretanto, na sua grande maioria ofertam somente do pré-escolar até o 5ª ano, havendo apenas três delas, encontradas nas comunidades de Barracão, Brusque do Sul e Pindotiba que dispõem do pré-escolar até o 9º ano.

Os dados do Censo Escolar de Orleans (2014), revela que 725 alunos frequentavam o Ensino Médio nas escolas estaduais em 2014. Em relação à etapa do 5ª ao 9ª ano, 941 alunos estudaram nas escolas estaduais e municipais situadas tanto nas do campo quanto nas urbanas.

Num levantamento⁵ feito sobre as escolas da sede do município de Orleans que atualmente ofertam o Ensino Médio, contatamos um resultado bastante significativo. A Escola de Educação Básica Toneza Cascaes recebe 447 alunos, que frequentam do 5ª ao terceiro ano do Ensino Médio. A Diretora da instituição afirma que o Ensino Médio é frequentado por 287 estudantes nos três turnos, tendo em vista que 20% deles são oriundos do campo.

A escola da sede chamada Escola de Educação Básica Costa Carneiro recebe uma quantidade significativa de educandos chegando a 676. Esses, cursam os anos finais do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio. De acordo com a auxiliar da secretaria da escola⁶, desses, 129 frequentam o Ensino Médio em dois turnos – matutino e vespertino, totalizando 60% deles vindos das comunidades interioranas de Orleans.

Outra escola estadual situada na sede do município denominada Escola de Educação Básica Samuel Sandrini, atende nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 325 estudantes, e nos Anos Finais estudam 411. Já no Ensino Médio frequentam

114 alunos em ambos períodos, manhã e tarde. Segundo a secretária e a bibliotecária⁷ da escola 30% dos estudantes do Ensino

⁴ Consulta à base de dados do Censo Escolar de 2014, no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso: 16 de junho de 2016, às 13:52 minutos.

⁵ Entrevista realizada via telefone com a diretora da escola estadual Toneza Cascaes localizada na sede do município, concedida ao autor no dia 20 de junho de 2016, às 14:06 minutos.

⁶ Entrevista realizada via telefone com a assistente da secretaria da escola estadual Costa Carneiro da sede do município, concedida ao autor no dia 20 de junho de 2016, às 15:42 minutos.

⁷ Entrevista realizada via telefone com a assistente e bibliotecária da escola

Médio vem da zona rural.

Compete esclarecer que a Escola de Educação Básica José Antunes Mattos⁸, localizada na comunidade de Pindotiba, interior de Orleans, embora seja estadual, não dispõe do Ensino Médio, atende apenas até o 9^a ano, possuindo 179 educandos, todos residentes no campo.

3.2 O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO, SUAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Quando tratamos da educação, existem inúmeros conceitos atribuídos a escola, seja ela localizada na zona rural e/ou urbana. Entretanto, por outro lado existem aqueles que acreditam que, independentemente do lugar, do ambiente, considerados estes fatores aparentes, a qualidade da educação ofertada é essencial. Nesse item buscamos trabalhar com os dados empíricos da investigação para elaborar uma reflexão e síntese acerca do foco da nossa problematização, as causas e consequências do fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo em Orleans, a partir dos sujeitos que o vivenciaram.

Dessa forma, serão apresentados os depoimentos dos egressos, responsáveis, professoras, além de servidores públicos ligados à gestão escolar. Partindo desta premissa, foram interrogadas treze pessoas: sete educandos (um desistente, um que está estudando, cinco egressos); duas funcionárias da Secretaria Municipal de Educação, (uma ex-diretora e uma assessora da Secretaria da Educação), dois professores, além de (um pai de ex-aluno e uma mãe de aluno, de diferentes famílias). Com o objetivo de descobrir as problemáticas que envolveram o fechamento do Ensino Médio das escolas do campo em Orleans.

Salientamos que a organização dos depoimentos e da problematização seguiu uma sequência e uma subdivisão possível pelo tempo destinado à pesquisa, menos de um semestre. Ainda que, se de um lado, tenha perdido nas possibilidades da inter-relação entre os depoimentos dos diferentes sujeitos, o que possibilitaria uma análise mais qualificada, de outro, foi possível apresentar e registrar os dados

estadual Samuel Sandrini da sede do município, concedida ao autor no dia 20 de junho de 2016, às 15:22 minutos.

⁸ E entrevista realizada via telefone com a assistente da secretaria da escola estadual José Antunes Mattos de Pindotiba, localizada no interior de Orleans concedida ao autor no dia 20 de junho de 2016, às 14:56 minutos.

levantados nas entrevistas, privilegiando o depoimento e a compreensão dos sujeitos que vivenciaram o processo de fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo de Orleans.

3.1.2 A compreensão dos jovens

Primeiramente cabe caracterizar os sete educandos entrevistados, ainda que rapidamente, pois a situação atual também ajuda a identificar e analisar as consequências do processo de fechamento ocorrido. O jovem (6) desistente concluiu apenas o primeiro ano do Ensino Médio na escola da sede do município e atualmente mora e trabalha com seus pais no campo. O que ainda está estudando (7), frequenta o primeiro ano do Ensino Médio no período noturno na escola da sede e é residente numa das comunidades interioranas e durante o dia ajuda sua família nas atividades domésticas e da propriedade.

Quanto aos cinco egressos, (1) delas tem 28 anos, é Engenheira Civil e sócia de uma loja de roupas juntamente com o irmão, o que também foi um os entrevistados (2). Ele possui curso técnico, concluiu o Ensino Médio na escola da comunidade e atualmente ajuda seus pais na lavoura de fumo, além da atividade na loja. O (3) já residiu em Orleans, porém atualmente está morando em Caçapava do Sul – RS, onde lá estuda Engenharia Ambiental e Sanitária. Ele frequentou até o 7^a ano na escola do campo e concluiu o Ensino Médio na escola da sede municipal. Além desses (4), há um jovem de 28 anos, concluiu o Ensino Médio na escola de origem, cursou a universidade formando-se em Administração, e trabalha na produção de vinho juntamente com os seus familiares, no campo. A última entrevistada (5), é uma jovem que atualmente reside na comunidade do interior, tem 25 anos, possui Técnico Superior completo. A mesma trabalha como auxiliar de escritório numa empresa do centro urbano e concluiu o Ensino Médio na escola estadual da sede do município.

Uma das questões voltadas aos sete educandos foi sobre se o fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo os levaram à desistência ou à continuidade em outra escola. No caso da segunda opção, buscou-se verificar como foi a experiência. Dos 7 entrevistados dos 3 deles expôs que concluiu o estudo em outra escola, estando essa localizado na sede do município e não mais próxima à comunidade de origem. O graduando de 28 anos, afirma que frequentou outra escola. *“Nunca vi diferenças significativas entre a qualidade de ensino”*.

Diferente dele, a auxiliar de escritório explicou que no seu caso o Ensino Médio não era existente, havendo na escola da sua comunidade

apenas até o 8º ano. Segundo ela, a opção era estudar nas escolas entre os municípios de Lauro Müller ou Orleans. *“Frequentei a escola urbana Toneza Cascaes em Orleans. Ao cursar o Ensino Médio nela, senti muita dificuldade pois sai de uma escola pequena”*. Ela acrescenta *“quando cheguei na cidade me deparei com pessoas diferentes, e a questão do ensino também era melhor”*.

A sócia da loja de roupa de 28 anos, esclareceu que na sua época de estudante, teve que frequentar o Ensino Médio em outra escola. *“Um das dificuldades era a distância, dependia de ônibus”*.

O adolescente de 15 anos, morador numa das comunidades interioranas de Orleans, revelou que atualmente cursa o 1º ano do Ensino Médio. Ele contou que está cursando-o na escola urbana, porque a sua antiga oferecia apenas até o 9º ano.

Entretanto dois jovens entrevistados, um de 28 anos formado em Administração, produtor de vinho e o lojista formado em Eletrotécnica de 24 anos, garantiram que cursaram todo o Ensino Médio na escola da comunidade interiorana. *“Estudei na escola de Barracão, Professor Leopoldo Hannoff, era extensão do Colégio Toneza Cascaes na época”*, afirmou um deles. O outro que também concluiu o Ensino Médio na mesma escola explicou que *“estudar próximo de casa era acessível. Foi bom concluir os estudos sem se deslocar pra cidade”*.

Ao contrário dos demais, o jovem de 17 anos, explicou que lamentavelmente não concluiu o Ensino Médio. O motivo tratou-se do fato dele não gostar de estudar e a distância percorrida todos os dias para chegar até a escola na sede do município colaborou para a desistência. *“Conclui com muito esforço o 8ª ano, na escola E.E.Básica Martha Cláudio Machado, de Brusque do Sul. Cheguei a cursar o 1ª ano do Ensino Médio na escola da cidade. Porém eu não me sentia entusiasmado em continuar estudando. Mas os estudos na cidade, são mais rigorosos, as disciplinas mais difíceis, os professores cobram mais”*, reforçou.

Conforme observa Frigotto e Ciavatta (2004), considerando-se 4 milhões de adolescentes existentes no Brasil com idade entre 15 à 17 anos, lamentavelmente quase 40% cursam o Ensino Médio. Diante desse fato, refletimos sobre quais as causas decorrentes em que poucos jovens não concluem o Ensino Médio no Brasil. Os autores ainda argumentam afirmando que a precariedade das escolas e a necessidade de sobreviver tem colaborado para que eles passem a se inserir no mercado de trabalho. Os mesmos em busca da sobrevivência, na sua maioria, aliam estudo e trabalho.

Vale salientar também que vários dos jovens entrevistados obtiveram experiências significativas ao estudar numa escola do campo e ao frequentar o Ensino Médio numa escola da sede do município. Nas escolas do campo de Orleans há um número bem reduzido de alunos, alegou o graduando de Engenharia Ambiental e Sanitária de 28 anos. O mesmo também descreveu que ao contrário da anterior, a escola da sede do município há um número expressivo de alunos, a qual a escola prepara para o mercado de trabalho e para a vida acadêmica.

“A escola urbana, assim como a rural, buscam o melhor preparo dos jovens para introdução no mercado de trabalho e na vida acadêmica”, finaliza.

Em seu depoimento, o produtor de vinho, graduado em Administração de 28 anos, revela que frequentou apenas um mês na escola da cidade, *“foi uma experiência boa por conhecer pessoas diferentes”*. Para a engenheira civil e sócia da loja de roupa, na época a realidade era outra. *“Ao frequentar uma escola diferente tive que me adaptar a uma nova rotina, novos professores e interação com novos colegas”*. Para o desistente foi na escola do interior em que ele aprendeu a ler e escrever, concluindo lá o 8^a ano. A escola da sede do município, segundo o mesmo, recebia mais estudantes. Conforme esclareceu *“as duas escolas faziam viagens, festas comemorativas. Na escola do interior eu estudava pela manhã e no período da tarde na escola na sede do município, mas não tive nenhuma experiência diferente de uma para outra”*.

“Sempre estudei com a mesma turma do pré-escolar até o terceiro, como é chamado”, enalteceu o jovem de 24 anos, um dos concluintes na escola da sua comunidade de origem. Amigo-secreto, rifas, passeios de estudos e de lazer, participação nas missas da comunidade foram as experiências as quais ele e os colegas obtiveram na escola do campo.

Por sua vez, o adolescente de 15 anos que atualmente frequenta o Ensino Médio, ressaltou que a escola atual é mais interessante, que está se adaptando facilmente a nova mudança. Por fim, a auxiliar de escritório recordou as oportunidades que obteve em cada uma delas. *“Experiências vividas na escola no campo é que crescemos ali com intuito de trocar de escola trabalhar fora para ter uma vida melhor para nós e nossas famílias. E no ensino médio foi o conhecimento do mundo, pois éramos acostumados naquele estilo de campo e, quando saímos para estudar foram novos conhecimentos, novas pessoas e lugares”*.

Concordamos com Aued e Vendramini (2009), em sua afirmação

de que não cabe reafirmar a dualidade entre o espaço urbano e o rural, uma vez que ambos possuem na história brasileira uma complementariedade no que diz respeito ao desenvolvimento. Assim, o que de fato vale debater são ações e projetos os quais estejam pautados em favor de milhares de agricultores e outros grupos vítimas da forma de organização das relações de produção capitalista.

A condição de estudo foi outro assunto abordado nas entrevistas, o interesse consistiu em identificar se as escolas do campo em Orleans – SC, considerando as três comunidades que as possuem (Barracão, Brusque do Sul e Pindotiba), oferecem as mesmas condições em relação às da sede do município, e as razões para isso.

A resposta gerou surpresas, pois entre os setes entrevistados, quatro deles afirmaram que as escolas do campo de Orleans apresentam a mesma qualidade de ensino, ou ainda superior, em relação às da sede do município. *“Penso que apresenta um aprendizado melhor, em virtude de ter menos alunos possibilita uma atenção melhor e mais específica para cada um por parte dos professores. E outro fator seria uma menor disparidade social e cultural que se observa em cada comunidade do interior perante a cidade”*, pontuou o produtor de vinho, administrador de 28 anos.

A engenheira civil e sócia da loja destacou, *“em relação às condições físicas as escolas rurais não deixam a desejar. Acho que a maior dificuldade seria em relação ao deslocamento dos professores a essas escolas, por serem mais afastadas do centro da cidade”*.

Na minha opinião a escola aqui da comunidade possui as mesmas ou até melhores condições, porque as turmas são menores, era possível dedicar mais atenção a cada aluno, e a escola têm boas condições de infraestrutura, lembrou um dos concluintes da escola do campo, o jovem sócio da loja de roupa de 24 anos.

De outro lado, os demais três alegaram insuficiência na qualidade de ensino existente nas escolas do campo. O jovem (1) que desistiu do Ensino Médio argumentou que o ensino na escola urbana exigia mais, havia mais prova e trabalhos. Os professores eram rígidos e cobravam frequentemente o desenvolvimento dos educandos.

O adolescente (2) residente no campo, alegou que a escola atual (da sede do município), é mais estimulante. Em seu conceito a direção é mais dedicada, a escola apresenta projetos interessantes e há mais estudantes. Por fim, na concepção da auxiliar de escritório (3), o ensino na escola do campo é inferior *“pelo menos na minha época, não era tão puxado”*, definiu.

Nesse contexto Aued e Vendramini (2009), afirmam que o ensino

na escola do campo partiria de uma série de críticas atribuídas ao sistema econômico, aspectos culturais, políticos e sociais vigentes, tendo como finalidade colaborar ao processo de transformação da sociedade brasileira numa ação educativa e compartilhada com as famílias e com os educadores.

Nesse sentido, Ferreira e Brandão (2011) destacam que a Educação do Campo vem lutando historicamente pela equidade nas condições de acesso ao ensino em todos os seus níveis e ainda que, já há direito conquistado na questão do financiamento, no sentido de que a União deve designar especialmente para as escolas do campo vinte por cento das cotas dirigidas a educação no orçamento anual.

De uma forma geral, quase todos os jovens interrogados afirmaram que concluíram o Ensino Médio no período vespertino, apenas um deles cursou-o no noturno.

Para Frigotto e Ciavatta (2004, p. 41), o objetivo do Ensino Médio tal como prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trata de concretizar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e o exercício da cidadania, à preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos. Com essas perspectivas eles concluem:

Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como a última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que os constituem, adolescentes, jovens e adultos reconhecendo os como não cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio.

Para concluir esta etapa da pesquisa todos os sete entrevistados segundo eles, associavam um turno de estudo e outro de trabalho, seja em casa, na propriedade, isto é, nas atividades em torno da agricultura (fumo, granjas ave/suíno, produção de vinho) ou doméstico, a fim de contribuir na manutenção das despesas.

3.1.3 A compreensão das famílias

Os pais entrevistados, trabalham na plantação de fumo, residem

no campo e estudaram até o quarto ano do primário. A mulher de 44, é mãe de uma adolescente que frequenta o Ensino Médio. Ela trabalha na produção de leite e plantação de fumo. O pai, é agricultor, trabalha na plantação de fumo, tem 43 anos e reside numa comunidade do interior de Orleans. Com esse grupo de sujeitos a pesquisa pretendeu identificar o que os mesmos pensam sobre o fato de seus filhos cursarem o Ensino Médio numa escola distante de casa.

Para a dona de casa e agricultora de 44 anos, estudar numa escola distante de casa torna-se preocupante. *“A minha filha tem que sair muito cedo para voltar muito tarde, ficando muito tempo fora de casa”*, diz ela. A mesma alegou a preocupação se a filha realmente está na sala de aula e os possíveis contatos e amizades que faz com outros estudantes de comunidades diferentes.

Com o mesmo pensamento o pai do adolescente de 17 anos, contou que com o filho/a estudando próximo de casa é possível acompanhar atentamente as atividades escolares. *“Ele estudando na cidade, participei de alguns eventos quando era possível, mas de todos não, diferentemente de quando estudava aqui perto”*, finalizou. O agricultor também explicou que na época em que seu filho estava cursando o Ensino Médio na escola urbana, ele e sua esposa faziam o possível para estar presentes nas atividades, nas entregas dos boletins, reunião de pais/responsáveis, por exemplo. *“Em casa a gente cobrava os deveres da escola, a tabuada e o que a gente sabia”*, alega.

Por outro lado, a dona de casa e agricultora alegou que raras vezes conseguia presenciar as atividades escolares da filha, por ser avisada de última hora, ou por realmente não conseguir comparecer, devido à distância e ao horário. *“Participei apenas da homenagem das mães e na entrega dos boletins”*, afirmou.

A condição de ensino, assim como para os jovens, também foi item de questionamento a esses sujeitos. Ao perguntar aos responsáveis se em suas concepções as condições de ensino numa escola da sede do município são as mesmas do que as localizadas no campo e o porquê? Ambos os pais garantiram que o ensino na escola da sede municipal é mais eficiente em termos de conhecimento. *“No campo o estudo é fraco, professor lecionando sem ser formado”*, disse a mãe. Para eles, professores das escolas da sede do município são mais exigentes, competentes. *“No interior tem muita moleza, muita mordomia, a direção está ali por indicação política e não por mérito”*, ressaltou o pai.

Outra questão levantada pela mãe, em relação a escola do campo em que sua filha frequentava era a presença de mercearias e bares ao

lado da instituição, aos quais os educandos tinham acesso. Para ela era algo que contribuiu para a desigualdade, isto é que tem dinheiro compra, e também o acesso aos jogos de sinuca, e por ventura a comercialização de álcool e cigarro.

O pai afirmou que o grande responsável o qual levou o filho a desistir de frequentar o Ensino Médio foi o gosto pelo estudo. *“Meu filho não gostava de estudar, por mais que eu e mãe dele o incentivasse, ele não conseguiu concluir. Preferiu trabalhar com a gente na propriedade do que estudar”*.

A escola tem sido um importante espaço de socialização dos jovens. Por isso a Educação do Campo defende um projeto de campo que tenha os sujeitos como eixo central de produção de vida e cultura, com espaços de manifestações artísticas e culturais, para os jovens, bem como a todos que ali residem.

Segundo os dois, não houve nenhuma manifestação por parte dos pais e da própria comunidade sobre o fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo. Foi algo surpreendente, os alunos levaram a informação para suas famílias e a mudança posterior para a escola da sede do município já estava determinada.

Quanto ao aspecto de avaliação, ambos consideram que a escola da sede do município é mais rigorosa, porém o pai agricultor revelou que é a favor de reabertura do Ensino Médio na escola do campo, *“meu filho trabalhando durante o dia e estudando a noite passaria a ter mais responsabilidade”*, exalta.

A mãe explicou que mesmo com as preocupações com a filha distante de casa, e com a possibilidade de reabrir o Ensino Médio na escola do campo, ela continuaria permitindo a filha frequentar a escola na sede do município, devido à rigorosidade e competência em que a mesma possui.

3.1.4 A compreensão das professoras

Uma das educadoras entrevistadas tem 46 anos, reside no centro urbano e leciona a disciplina de história em ambas as escolas, da sede e do campo. A outra é professora de Língua Portuguesa, tem 31 anos de idade e também atua na escola do campo e da sede município.

De acordo com a docente da disciplina de Língua Portuguesa, os alunos procuram o Ensino Médio para terminar os seus estudos a fim de conseguir um emprego na cidade para sair do trabalho da roça. A educadora da disciplina de História alegou que a falta de escolas que possuam o Ensino Médio na zona rural é o grande motivo para o

deslocamento.

Foi oportuno questionar o que elas pensam sobre o fechamento do Ensino Médio das escolas do Campo. Nesse aspecto, a professora de história salientou que é uma perda para a comunidade a qual a escola está inserida. *“Era mais centralizado para os pais e alunos, até mesmo para a sua própria educação”*. O fim das escolas do interior de acordo com a outra entrevistada provocou uma grande mudança na rotina dos alunos/as, pois até então eles estavam receosos por tal transformação, porém adequaram-se bem sem a presença constante das famílias. *“O fechamento das escolas foi uma pena, pois no interior os alunos estavam de encontro (sic) com as suas raízes”*, declara.

Além disso, outro fator mencionado pelas educadoras diz respeito à avaliação/observação perante a escola do campo e a escola da sede do município. Para a professora de Língua Portuguesa a escola do campo está de acordo com a família, pois os mesmos estão ligados com os funcionários e qualquer problema os responsáveis acabam sabendo. Porém nas escolas da sede do município, devido à quantidade maior de alunos/as, os funcionários não conseguem conhecer com profundidade seus educandos e as famílias ficam ausentes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a professora de História não é possível fazer a comparação entre a escola do município e a do campo. Para ela, nas mesmas, os jovens apresentam mais interesse em aprender, respeitam o professor, são mais comprometidos e estudam mais. Ela acredita que os educandos do campo estudando nas suas comunidades de origem estão distantes da violência e desinteresse das “salas superlotadas”. Explica que *“hoje os alunos não tem mais um objetivo comum é uma verdadeira guerra, o professor só serve para separar as brigas e combater as discussões e perde a função de ensinar, isso tudo passa na cidade”*.

Sendo assim, outro questionamento procurou saber porque em alguns anos o Ensino Médio de Orleans permaneceu no campo e atualmente se findou. A professora de História acredita que seja por motivos governamentais, políticos, lamentando, pois para ela os valores humanos se perderam nessa mudança de interior para a cidade. Outro motivo, segundo a mesma, foram os gastos por parte de autoridades para manter as extensões abertas sendo eles transporte, salário dos professores e a merenda escolar. Em outras palavras, ela acredita que as autoridades governamentais preferiram transportar os estudantes para as escolas da sede do município ao invés de criar projetos que mantenham as escolas do campo em funcionamento.

A outra educadora argumentou que hoje em dia a quantidade de filhos por família diminuiu e nas escolas notou-se isso, pois é escasso o número de alunos por turmas, não compensando manter escolas abertas com pouco estudante por classe.

3.1.5 A compreensão da gestão

A ex-diretora da sede do município uma das entrevistadas, atualmente é supervisora escolar, tem 54 anos e reside no centro de Orleans. Além dela, foi oportuno ouvir a assistente técnico pedagógico que na época das extensões do Ensino Médio, trabalhava como assessora da secretaria. Ela tem 48 anos e habita numa comunidade próximo ao centro de Orleans.

De início ressaltamos a procura incansável por documentações, atas, materiais registrados que pudessem servir como dados históricos acerca do fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo. Entretanto, lamentavelmente não foi possível encontrá-los. Em conversa com as atuais diretoras de escolas localizadas na sede do município e as do campo, infelizmente não obtivemos sucesso. Mesmo com a tentativa de algumas delas em colaborar com os resultados, nenhum documento oficial falando sobre foi resgatado.

Dessa forma, já no processo de busca por informações e dados para a pesquisa, nos deparamos com uma das consequências do fechamento, a falta ou desaparecimento dos registros e, até mesmo, da vida dessas escolas enquanto estavam em funcionamento. Isso, para além de ser um problema burocrático, revela o descaso para com a população do campo, que muitas vezes tem justamente na escola, seu elo com a socialização e registro da produção do conhecimento, incluindo as questões locais e de identidade.

Inquietos e com o desejo de obter informações precisas, tivemos a oportunidade de entrevistar a ex-diretora da escola da sede do município que na época participou dos trâmites, e, junto a ela, a assessora da secretaria da escola, sendo que ambas acompanharam o Ensino Médio nas escolas do campo de Orleans.

As duas afirmaram que antes de tudo houve várias conversas com as comunidades para verificar o interesse de possuir o Ensino Médio, como extensão da escola da sede do município, como é atribuído. *“Houve um levantamento de jovens residentes nos locais para ter uma noção de quantos deles cursariam tais anos da Educação Básica. E as famílias sentiram-se motivadas, tivemos um número expressivo na época e assim foi possível abrir turmas para o Ensino Médio”*, explica a

supervisora escolar de 54 anos.

As três escolas do campo das comunidades de Barracão, Brusque do Sul e Pindotiba passaram a disponibilizar o Ensino Médio na década de 2000. *“Eu recordo que em 2001, a Escola de Educação Básica Martha Cláudio Machado de Brusque do Sul foi a primeira a iniciar os trabalhos do Ensino Médio, com 35 alunos do 1ª ano”*, explica a assistente técnico pedagógica. As outras duas tiveram o mesmo desejo passando a ter o Ensino Médio no ano seguinte. Como a escola de Brusque se adequou ao sistema e no primeiro ano de trabalho a demanda foi notória, as outras duas logo em seguida, manifestaram o desejo de possuir o Ensino Médio também nas suas localidades. Portanto a Escola de Educação Básica Leopoldo Hannoff de Barracão iniciou o Ensino Médio com 22 estudantes do 1ª ano e José Antunes Mattos de Pindotiba, iniciaram os trabalhos letivos contando com o Ensino Médio em 2002, não havendo lembrança do número exato de alunos do Ensino Médio dessa última escola.

Com o passar do tempo a ex-diretora comentou que os desafios em manter o Ensino Médio em tais escolas eram cruciais. Havia dificuldade de ter professores, principalmente com habilitação nas áreas, as disputas políticas eram intensas, ou seja, haviam pessoas ligadas ao poder público que lutavam para manter o Ensino Médio nessas escolas, contudo outras não aceitavam a ideia.

A assistente pedagógica citou que a abertura das turmas era gradativa, isto é, o Ensino Médio começou apenas com o 1ª ano, e assim sucessivamente. Desta forma, as salas era um misto de idades. *“Com o Ensino Médio nestas escolas, muitas pessoas com mais idade e que deixaram de lado os estudos precocemente tiveram a oportunidade de retornar aos estudos e concluí-los”*, garantiu a assistente técnico-pedagógica.

Com o decorrer do tempo, a ex-diretora da extensão da sede do município explicou que, os professores contratados que lecionavam para o Ensino Fundamental, passavam a lecionar também para o Ensino Médio: *“Houve o compromisso desses professores habilitados em lecionar no Ensino Médio”*. Em ralação às formaturas, somente as primeiras turmas de concluintes do Ensino Médio aconteceram na escola local, anos seguintes as turmas, por desejo próprio, decidiram juntar-se com as da sede do município. *“Eu lembro da primeira turma de concluintes da escola de Brusque do Sul, foi uma grande festa. Todos alunos e professores se empenharam, organizaram muito bem a festa de formatura, seguindo o ritual”*, descreveu a assistente.

Entretanto, com o passar do tempo o número de filhos das

famílias foram diminuindo e dessa forma, na escola não foi diferente, principalmente do Ensino Médio especialmente nas escolas do campo. Em seus depoimentos, mesmo havendo o Ensino Médio, não havia público suficiente para atender as exigências financeiras. A ex-diretora elucidou: *“turmas anos anteriores tinham 12, 16 alunos, passaram a ter cinco, sete por exemplo. Encontrar professores para lecionar nestas escolas, principalmente das disciplinas de Física, Química e Matemática era uma dificuldade imensa, pois muitos deles não aceitavam se deslocar para as escolas do campo, ainda mais no período noturno”*.

Para ambas as entrevistadas, a área profissional do magistério já foi reconhecida, porém atualmente é muito desvalorizada, não há motivação. Ambas citaram que para muitas pessoas a advocacia, a medicina, a engenharia, são profissões de grande categoria, as demais ficam em segundo plano no contexto social.

Segundo elas o Ensino Médio esteve em funcionamento nas tais escolas do campo entre 2000 à 2010. O fechamento foi instantâneo, as mesmas ressaltam a evidência que ao longo dos anos vários imprevistos aconteceram, porém em suas concepções o governo decidiu por vez, manter apenas os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo. Então, questionadas sobre o fato de ter havido alguma manifestação e/ou reuniões por parte dos responsáveis sobre fato, ambas, garantiram que alguns pais sentiram-se insatisfeitos, porém não houve nenhum ato de suas partes para bloqueá-lo.

Elas ainda complementaram afirmando que havendo o Ensino Médio ainda nas escolas do campo, alguns pais tomaram a iniciativa de matricular seus filhos nas escolas da sede municipal. *“Devido alguns conflitos internos entre políticos, parentes que trabalhavam na mesma escola, houve um desconforto dos pais, por isso eles decidiram mudar o filho de escola”*.

Embora reconheçam as inúmeras possibilidades das escolas do campo e a potencialidade que possuem, tanto a ex-diretora quanto a assistente pedagógica, afirmaram que os educandos preferem estudar nas escolas da sede. *“Eles gostam de pegar ônibus, ter contato com outras pessoas, fazer novas amizades, estudar longe de casa, ter um contato maior com as possibilidades do centro da cidade. E até mesmo ter práticas que até então não tinham como falsificar bilhetes, se ausentar em determinada aula”*.

Por fim, cabe destacar que a ex-diretora e atual supervisora escolar admitiu que faltam atrativos nas escolas. Não há estímulo, não há novidade, principalmente no que diz respeito aos conteúdos. Com o

mesmo olhar a assistente técnico-pedagógica alegou que talvez um dos grandes motivos da repetência dos educandos e a falta de interesse em aprender esteja ligada à “desconexão”, termo usado por ela, entre a escola e a vida. Elas acreditam que a escola está distante da realidade dos seus alunos, preocupando-se em garantir o domínio os conteúdos apresentados pelos livros didáticos, mas ausentando-se em abordar as questões sociais e culturais dos sujeitos.

A assistente técnico-pedagógica trouxe uma hipótese provocativa, afirmando que talvez por essa razão as escolas da cidade aumentam o anseio do jovem de vir para a cidade. Entretanto, para ela o campo ainda é melhor para viver, as condições atualmente são melhores, o povo do campo financeiramente está à frente e principalmente não vive “escravizado” em termos de horário e empregabilidade. Fazendo uma síntese dos depoimentos apresentamos que em termos de qualidade de ensino na compreensão da maioria dos jovens e pais entrevistados nenhuma se distingue da outra, tanto na sede municipal quanto nas escolas do campo a qualidade de ensino é a mesma. Quanto à infraestrutura segundo os mesmos, ambas possuem um ambiente adequado com excelentes condições de trabalho. Porém na opinião de alguns o ensino articulado pelas escolas da sede do município são exigentes, possuem maior cobrança e disciplina ao contrário do que ocorre nas escolas do campo.

Para alguns ter concluído as etapas estudantis inclusive o Ensino Médio, colaborou ainda mais para além deles, outros a frequentar a escola próxima da residência. Para outros estudar numa escola com maior número de alunos, distante de casa, gerou adaptação e mudança em suas rotinas, devido aos horários, mas sendo uma oportunidade prazerosa estender os laços de amizade e fazer parte de um novo contexto.

Considerando a participação de jovens entrevistados que são graduandos e portanto continuaram o percurso nos estudos após a conclusão do Ensino Médio destacamos que as universidades contém aproximadamente dois terços dos 1,6 milhões de universitários dos cursos de graduação. As faculdades independentes e as associações sobressaem no setor privado 80%.

Na visão das professoras os jovens a falta de Ensino Médio nas escolas do campo, faz com que eles passem a procurar oportunidades de emprego e lazer na cidade. Desta forma, elas falam que a escola do campo tem uma forte ligação com a comunidade local e com o fechamento das escolas do interior os alunos passam por uma transformação de comportamento, disciplina, escolhas e de educação.

Com o fechamento do Ensino Médio das escolas do campo a rotina dos estudantes é alterada. Em Orleans, atualmente isso acontece diariamente num único período, os mesmos trabalham em suas propriedades no período da manhã, deslocam-se na parte da tarde percorrendo em torno de oito à 30 km de ônibus até chegar a escola e retornam para suas casas no escurecer do dia.

Salientamos a conclusão dos depoimentos fornecidos pelas gestoras da Secretaria de Educação Municipal, sobre o funcionamento do Ensino Médio nas escolas do campo no município de Orleans. Concluímos que na opinião da supervisora educacional e da assistente técnica pedagógica a ideia de disponibilizar o Ensino Médio para as escolas das três maiores comunidades do interior de Orleans, partiu inicialmente através de conversas e possibilidades, realizadas juntamente com as famílias de cada localidade.

A primeira turma do Ensino Médio, segundo elas, iniciou em 2001, na Escola de Educação Básica Martha Cláudio Machado de Brusque do Sul com 35 alunos. As outras duas Escola de Educação Básica Professor Leopoldo Hannoff de Barracão e José Antunes Mattos de Pindotiba, ofertaram o Ensino Médio em 2002. As primeiras turmas ao concluir o Ensino Médio realizavam a cerimônia de formatura e os festejos comemorativos na comunidade de origem das escolas.

Foi possível detectar os desafios encontrados durante o funcionamento do Ensino Médio nas escolas do campo. As entrevistadas alegaram que a dificuldade na contratação de docentes com habilitação nas áreas, os conflitos políticos e familiares existentes interno e externamente do âmbito escolar fizeram com que os pais matriculassem seus filhos em outras escolas. Outro fator decorrente, foi o esvaziamento do campo, fato este que reduziu significadamente o número de estudantes por turma.

De acordo com a ex-diretora da sede do município e a assistente técnico pedagógico, embora a escola do campo disponibilize boas condições de ensino, as escolas da sede do município são mais atrativas. Para elas, grande parte dos alunos do campo preferem estudar nas escolas localizadas no centro urbano, devido às “ofertas” mais acessíveis. O contato com outras pessoas, o acesso ao comércio, o traslado de ônibus, e a vivência urbana são o que mais tem conquistado os jovens.

Para elas hoje em dia a escola num todo, está atuando de forma desconexa com o mundo real do estudante. Nas suas concepções, tanto a assistente técnico- pedagógica quanto a supervisora escolar afirmam que a escola preocupa-se apenas em aplicar os conteúdos trazidos pelos

livros didáticos, ausentando-se em atender/identificar de fato os assuntos os quais os alunos têm interesse em aprender.

E finalmente devido as dificuldades vivenciadas ao longo de uma década o Ensino Médio nas três escolas do campo se findaram em 2010, fazendo com que os estudantes se desloquem atualmente até as escolas da sede do município para frequentar o Ensino Médio no mesmo ano.

Para finalizar ressaltamos que as causas do fechamento do Ensino Médio estão relacionadas com a falta de manutenção por parte governamental e sobretudo incentivo a uma educação pautada aos sujeitos do campo. Outro aspecto é a carência de professores habilitados que desejam atuar nas escolas do campo devido à distância. Nos últimos anos a redução do número de filhos tem acarretado na diminuição de estudantes nas escolas do interior bem como num todo.

Com o fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo pode-se de fato contribuir para o êxodo rural, principalmente da juventude. De acordo com a compreensão da Educação do Campo, um local sem escola não progride positivamente. Dessa forma, o fechamento revela um outro universo ao educando. Ele terá que se deslocar para estudar numa escola distante de casa, sua rotina será alterada devido aos horários escolares, o contato com outras pessoas de diversos lugares fará parte de uma consequência pensada somente para os interesses públicos.

Outra consequência corresponde à lotação das salas de aula, e conseqüentemente a dificuldade dos educadores para atenderem devidamente cada estudante, conforme as necessidades e potencialidades de cada um. Os pais/responsáveis por residirem longe da escola e terem suas atividades nas propriedades, por muitas vezes, não conseguem estar presente nas atividades escolares do filho. Finalmente, os alunos que vão para as escolas da sede municipal estudar acabam tomando rumos diferentes de vida atraídos pela esfera urbana.

CONCLUSÕES

O objetivo principal desta investigação foi descobrir as causas e as consequências que levaram ao fechamento do Ensino Médio nas três escolas do campo de Orleans/SC, considerando o debate sobre a Educação do Campo no Brasil. Além disso, um dos nossos objetivos específicos propiciava a elaboração de uma síntese histórica sobre o desenvolvimento da educação brasileira, com o foco para o contexto do campo e o Ensino Médio.

Com base na leitura consultada concluímos que a educação no Brasil após a sua descoberta, foi comandada durante 210 anos pelos Jesuítas. Além disso, eles introduziram a educação colonial no país e consolidaram o ensino público da colônia a partir da Companhia de Jesus. Suas primeiras ações, foram a criação das escolas de primeiras letras de alfabetização e colégios formadores de sacerdote, além de difundirem a educação no Brasil.

Constatamos que a intenção dos Jesuítas incidia na catequização indígena, tendo os índios como alvo, aplicando a escolástica, a qual os padres e a igreja tinham por finalidade contribuir na educação da sociedade. Seu método de ensino era transmitir os valores da fé cristã, baseado no humanismo, ensinando os conteúdos de mundo, das artes e da cultura.

Complementamos, abordando o fato de que embora houvesse a tentativa de alfabetização dos índios, educação era um privilégio da nobreza, não havia um processo de difusão do ensino para toda a população da colônia. Por isso somente os pequenos grupos ligados a estas classes tinham a vantagem de cursar uma universidade em Portugal.

Ao longo da investigação, constatamos que a Companhia de Jesus fazia parte da contra-reforma, o qual pertence o ato da igreja católica tentando tomar a frente da Reforma Protestante. Entretanto, descobrimos que o governo de Portugal não permitia a criação de universidade na colônia, e por esta razão estabelecia outras medidas que cerceavam a emancipação intelectual, deixando os jesuítas restritos ao processo de ensino. Deste modo, a metrópole tinha o receio de que as pessoas avançassem, evoluíssem na educação e que certamente elas iriam buscar a emancipação intelectual e, consequentemente política.

Com a chegada do Marquês de Pombal por volta do século XVIII, uma das primeiras ações realizadas por ele foi a expulsão da Companhia de Jesus em 1759.

A partir daí, Pombal estabeleceu a implantação do ensino público

oficial, a nomeação dos professores pela coroa, o sistema de aulas régias. Com a saída forçada dos Jesuítas ocorre o processo de transição, porém as Reformas Pombalinas foram consideradas um retrocesso, um declínio no campo da educação.

Desta forma, complementamos que durante o Brasil Império, foi constituída uma legislação em 15 de outubro de 1827, a qual determinou a criação de escolas, chamadas de escolas de primeiras letras. Ou seja, eram escolas de alfabetização que deveriam existir em todas as cidades, lugares e vilas com o intuito de fomentar a educação no Brasil.

Concluimos que apesar da educação estar sob o cargo do Poder central, a Reforma de 1834, determinava que as Províncias tinham a responsabilidade de oferecer o ensino elementar, secundário e a formação de educadores para as pessoas. No entanto, não havia infraestrutura, escolas adequadas que disponibilizassem uma educação de qualidade, acarretando então, o índice elevado de analfabetismo da população brasileira no século XIX.

Com a intenção de eliminar os preceitos da educação tradicional, nasce o escolanovismo em 1920. O movimento da escola nova, como era conhecido, gerou intensos conflitos entre os liberais e conservadores. Os conservadores eram católicos, pessoas ligadas a igreja que defendiam a educação religiosa, o humanismo, o enciclopedismo.

Os liberais eram sujeitos inspirados pela escola nova, os quais tinham a esperança de transformar a sociedade, democratizá-la por meio da escola, da educação. Assim foi possível, evidenciar que os liberais batalhavam pela escola não dualista, mas sim pelo ensino básico sendo direito e fornecido para aqueles que precisavam ser alfabetizados. Eles almejavam a inclusão, por isso reagiam contra o academicismo e individualismo tradicional.

Assim, foi possível evidenciar, através da pesquisa, que o escolanovismo serviu de inspiração para a realização do Manifesto dos Pioneiros da educação nova em 1932. Assinado por 26 educadores, o documento defendia a educação obrigatória, a educação leiga a qual não ficasse atrelada aos valores religiosos, a educação pública e gratuita. E por meio desse, o Estado também teria a obrigação de prover o ensino a toda população independente do poder aquisitivo, sendo este, portanto um direito de todos.

Com a intenção de encontrar formas de qualificar a educação no Brasil um grupo de pessoas se une para formar a ABE - Associação Brasileira de Educação. A mesma, surge em 1924, no Rio de Janeiro. No entanto, ela enfrenta duas etapas marcantes, a primeira, a qual a partir desse período, o grupo era influenciado pela militância católica,

isto é pelos conservadores que desejavam o ensino tradicional.

A segunda, ocorre de 1932 em diante, em que a mesma passa a receber membros pensadores do escolanovismo. Portanto, a Associação foi criada por uma equipe de pensadores que se encontravam para debater, sobre a estruturação da educação brasileira.

Ainda, concluímos que a Educação do Campo surgiu através da participação de militantes, pesquisadores, professores e representantes governamentais na I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998. Oliveira e Campos (2012), complementam dizendo que o governo Lula edificou em 2004, trouxe a Educação do Campo para dentro da instância do MEC, levando em consideração o pedido dos movimentos sociais.

Por outro lado, corroboramos para as dificuldades encontradas na educação do campo, tais como a ausência da oferta da educação infantil, o fechamento das escolas, a falta de ensino médio, a carência de educadores habilitados, gerando a desistência dos estudos por parte dos jovens.

De acordo com o levantamento feito pelo Censo Escolar em (2013), o Brasil possui mais de 70.000 escolas públicas localizadas em zonas rurais. E nessas escolas segundo a LDB de 1996, o sistema de ensino deve ser adequado as peculiaridades da população do campo assegurando conteúdos e metodologias adaptados aos seus interesses.

No entanto, concluímos que essa ainda é uma realidade distante pois faltam recursos financeiros e pedagógicos, educadores especializados, e transporte público de qualidade que garanta a frequência dos alunos. Além disso, detectamos que o fechamento das escolas rurais é outro fator que afeta a qualidade de ensino no campo. O relatório “Iniciativa Global pelas crianças fora da escola”, lançado em 2012 pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) declara que em 10 anos foram desativadas 37.000 escolas do campo em todo o Brasil.

Concluímos que atualmente há em Orleans - SC, o total 25 escolas, porém destas apenas 10 escolas do campo estão em funcionamento. Lembrando que estas não oferecem o Ensino Médio e, por esta razão os educandos passam a frequentá-lo nas escolas da sede do município.

Nas entrevistas realizadas com escolas estaduais, localizadas na sede do município, concluímos que a grande maioria dos estudantes são oriundos do campo. Segundo a diretora da Escola Toneza Cascaes 20% deles frequentam o Ensino Médio. Samuel Sandrini, outra escola da sede, recebe 30% dos alunos quem vem da zona rural. A escola Costa

Carneiro afirmou que o Ensino Médio é composto por 60% de alunos residentes do campo.

Além disso, concluímos que a grande maioria dos jovens entrevistados frequentaram até o 8^a ano nas escolas de origem e tiveram que se deslocar para a escola da sede do município para concluir o Ensino Médio. Vale ressaltar que apenas um deles desistiu e não concluiu os estudos, finalizando apenas o 1^a ano do Ensino Médio. Entre os dois que concluíram o Ensino Médio na escola da comunidade, estudar próximo de casa para ambos era cômodo. Para os demais entrevistados, a rotina foi alterada por causa dos horários do transporte escolar e da experiência de frequentar o Ensino Médio na escola da sede do município.

Atualmente estamos passando por um processo de debate e discussões acerca destes assuntos no âmbito da universidade, sobretudo no que diz respeito à qualidade do ensino público e o fechamento das escolas rurais. Finalmente, percebendo a compreensão dos pais/responsáveis entrevistados, segundo os mesmo, muitos professores lecionam nas escolas sem capacitação. Para eles é necessário investir numa formação que possibilite o professor ensinar de forma qualificada.

Durante a pesquisa detectamos a carência da materialização um projeto de Educação do Campo que esteja decidido em combater as desigualdades, procurando alternativas de produção de vida atendendo os povos camponeses. O curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta essa perspectiva de observar e priorizar tais escolas refletindo uma formação que realmente articule a vivência que o educando tem no campo sem tirá-lo dele.

Desde modo, foram definidos objetivos específicos para o atual estudo, com o propósito de atingir o resultado final do problema. Entre eles, nos submetemos identificar as causas do fechamento do Ensino Médio nas escolas rurais em Orleans- SC.

Averiguamos que desde o início de suas atividades em 2001, o Ensino Médio nas escolas do campo, Martha Cláudio Machado de Brusque do Sul, Professor Leopoldo Hannoff de Barracão e José Antunes Mattos de Pindotiba sofriram com a falta de contratação de professores, principalmente habilitados, as famílias/responsáveis atualmente têm quantidade menor de filhos gerando a redução de estudantes por classe/turma, e a falta de investimento por parte do governo público. Sendo assim, descobrimos que estas foram as causas do fechamento do Ensino Médio no ano de 2010.

Concluímos ainda que umas das causas do fechamento do Ensino

Médio nas escolas do campo foi a falta de investimento por parte dos governantes. Eles muitas vezes não percebem que campo e cidade não representam alternativas de qualidade e não há o porquê olhar de uma maneira pejorativa para o meio rural, como se o centro urbano com as suas luzes fluorescentes oferecessem prosperidades para as pessoas.

Lamentavelmente historicamente o poder público não assume a perspectiva de compreender que campo e cidade, em sua diversidade e unidade, exigem respeito não há hierarquia entre um e outro, ambos são necessários para a reprodução da vida das pessoas.

E, finalmente, resta afirmar que o último objetivo alcançado pela pesquisa foi averiguar sobretudo a compressão das famílias, dos jovens e professoras, sobre as consequências do fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo no município de Orleans.

Na concepção dos pais é uma grande preocupação os filhos estudarem longe de casa. De acordo com a mãe, a filha sai para estudar muito cedo, e retorna tarde. Para o agricultor, o filho estudando próximo de casa (escola do campo) torna-se possível a participação e o acompanhamento dele nas atividades escolares.

Sobre o fato de ter havido alguma manifestação ou mobilização das famílias quando ocorreu o fechamento, verificamos que tanto o pai quanto a mãe afirmaram em não ter participado de quaisquer atividade para impedir o fechamento do Ensino Médio na escola do campo em que seus filhos estudavam.

A mãe ressaltou ainda que ela continua permitindo sua filha a frequentar o Ensino Médio na escola da sede do município devido a forma de trabalho em que a mesma oferece. Reitero a compreensão das famílias entrevistadas de que o estudo nas escolas do campo na opinião deles, é inferior em relação as da sede do município. Para eles o ensino nas escolas da sede do município são mais “difíceis”, os professores exigem mais dos alunos, são mais severos.

Afirmo que esta pesquisa, além de horas de estudos, foi uma oportunidade que possibilitou crescer como acadêmico e como futuro educador. Há muito tempo desejei descobrir os reais motivos que levaram extinguir o Ensino Médio nas escolas do interior de Orleans - SC, oferecendo a oportunidade ou o descontentamento dos jovens a frequentá-lo nas escolas da sede municipal.

Lamento afirmar que devido ao curto prazo da elaboração deste trabalho, das inúmeras atividades acadêmicas e de outros fatores ocorridos ao longo do primeiro semestre de 2016, me impossibilitaram checar com mais exatidão, questões norteadoras sobre a temática.

Finalizo o Trabalho de Conclusão de Curso, considerando esta

uma etapa que contribuir para aprimorar minha compreensão e que, de alguma forma me conduz a juntar-me aos grupos, movimentos, a “minorias”, para juntos lutarmos por um mundo mais igualitário, apropriando-me da educação para combater as desigualdades sociais presentes em nosso contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo – por uma educação básica do campo.**

Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

AUED, Bernadete Wrublewski. VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.** Florianópolis: Insular, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). Brasília: MEC/Inep/MDA/Incrá/Pronera, 2005. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CALDART, Roseli S. PEREIRA, Isabel B. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO,

Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CENSO, Escolar (2014). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 28. Jun, 2016.

COMILO, Maria Edi da Silva. **A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História.** EST Edições; FECILCAM, 2008.

CONEXÃO, Futura. **Os desafios da educação no campo.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EnXa52E2Hf4>>. Acesso em 06 Jul, 2016.

DORNAS, Roberto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações.** Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta,** 2011. Disponível

em < <http://livrozilla.com/doc/291171/educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo--um-olhar-hist%C3%B3rico--uma>>. Acesso em: 08 fev, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2016.

JANATA, Natacha Eugênia. **Juventude que ousa lutar: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

JANATA, Natacha Eugênia. **Fuxicando sobre a cultura do trabalho e do lúdico das Meninas – Jovens – Mulheres de Assentamento do MST**. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87357/203636.pdf?sequence=12004>> Acesso em 13 fev 2016.

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira, FILHO, Luciano Faria Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOTTIN, Jucely. **Orleans em dados 2004: História**. Florianópolis: Elbert, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castanga e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

NETO, Antônio Cabral. **Política educacional: desafios e tendências: cidadania, e financiamento, educação à distância, gestão, educação rural**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do**

campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira (2011). Disponível em:

<<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacaocampo-politicas.shtml>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

QUEIROZ, Telma. C.V.A de. MOITA, Filomena M.G. **Fundamentos sócio filosóficos da educação.** Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RIBEIRO, Paulo R. M. História da educação escola no Brasil: notas para uma reflexão. **Revista Paidéia.** FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 4 Fev./Jul. 1993. p. 15-30. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 29/06/2016.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VELLOSO, Jacques. MELCHIOR, Jose Carlos de Araújo.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Ensino Médio como educação básica.** São Paulo: Cortez: Brasília: SENEb, 1991.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ZOMER, Elzira Berger; LOTTIN, Jucely. **Lions Clube Orleans 50 anos.** Tubarão: Indústria Gráfica e Editora Copiart Ltda, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS/DESISTENTES DO ENSINO MÉDIO

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Sexo:

Residência:

Escolaridade:

Ocupação/Função Trabalhista:

Nome da escola que cursou até o Oitavo ano/Local?

QUESTÕES:

1 - Com o fechamento do Ensino Médio nas escolas do campo, você desistiu ou o frequentou em outra escola? Se frequentou como foi a realidade?

2 – Quais foram as experiências que você obteve ao estudar numa escola do campo, e ao frequentar o Ensino Médio numa escola urbana?

3 - No seu ponto de vista, a escola do campo (Barracão, Brusque do Sul e Pindoba) em Orleans oferece as mesmas condições de estudo em relação às da cidade? Por quê?

4 – Em que período/turno você frequentava o Ensino Médio? E o que realizava nos demais períodos?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Sexo:

Idade:

Ocupação:

Residência:

QUESTÕES:

1 – Na sua opinião, quais os motivos que levam os estudantes de Ensino Médio residentes na zona rural a estudar na cidade?

2 – O que você pensa sobre o fechamento do Ensino Médio das escolas do Campo em Orleans particularmente e no Brasil também?

3 – Como você avalia/observa a escola do campo e a escola da cidade em nosso município (Orleans)?

4 – Porque em alguns anos o Ensino Médio de Orleans permaneceu na escola interiorana e atualmente se findou?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Sexo:

Idade:

Ocupação:

Residência:

QUESTÕES:

1 – O que você pensa sobre o seu filho (a) cursar o Ensino Médio numa escola distante de casa?

2 – Você tem disponibilidade de acompanhar/participar das atividades escolares do seu filho (a), na escola que ele atualmente cursa o Ensino Médio? Por que?

3 – Você acredita que as condições de ensino numa escola urbana são as mesmas do que as que ficam no campo? Por que?

4 – Quando o Ensino Médio foi fechado na escola do campo que seu filho (a) frequentava, qual foi o seu entendimento? Concordou? Por que? Discordou? Por que?

5 – Se discordou, participou de alguma manifestação, reunião contra este fato?

APÊNDICE D - TABELA COM A IDENTIFICAÇÃO DOS SETE JOVENS ENTREVISTADOS

	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	ENS.SUP/TEC	TRABALHO
01	Desistente residente no campo	17	M	1ª ano Ens. Médio escola sede do município	-	Propriedade Familiar
02	Frequentando residente no campo	15	M	1ª ano Ens. Médio escola sede do município (*)		Ativi. Domiciliar e Propriedade Familiar
03	Egresso, Loja Roupas, residente no centro urbano	28	F	Ens. Médio completo escola da sede do município	Engenheira Civil	Loja Roupas
04	Egresso, Sócio loja de roupas, residente no campo	24	M	Ens. Médio completo esc. comunidade	Ens. Téc. - Eletrotécnica	Loja de roupas, lavoura fumo familiar
05	Egresso, residente em Caçapava do Sul - RS	28	M	Ens. Médio completo esc. sede do município e E.F esc. comunidade.	Cursando Eng. Ambiental e Sanitária	Estudante
06	Egresso – Prod. Vinho, residente no campo	28	M	Ens. Médio completo esc. comunidade, um mês esc. da sede do município	Administração	Produtor de vinho familiar e administrador
07	Egressa – Auxiliar de escritório, residente no campo	25	F	Ens. Médio completo sede do município (*)	Técnico Superior	Auxiliar de escritório centro urbano

(*) continuidade Ensino Médio no Município

APÊNDICE E - TABELA COM IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS ENTREVISTADOS

Identificação	Idade	Sexo	Escolaridade	Ensino Superior	Trabalho
Mãe, adolescente frequenta o Ens. Médio (1ª ano) sede do município	44	F	4ª ano primário (E.F)		Propriedade fumo e leite
Pai, adolescente 17 anos, desistente Ens. Médio (1ª ano), esc. da sede do município	43	M	4ª ano primário (E.F)	-	Propriedade fumo