

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE RAFAELI PACHECO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM LAGES (SC)**

LAGES
2013

SIMONE RAFAELI PACHECO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM LAGES (SC)**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa II – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

**LAGES
2013**

Ficha Catalográfica

P116e Pacheco, Simone Rafaeli.
Educação do campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC) / Simone Rafaeli Pacheco. -- Lages (SC), 2013. 164f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Geraldo Augusto Locks.

1. Educação rural. 2. Políticas públicas. 3. Escolas rurais – Lages (SC). I. Locks, Geraldo Augusto. II. Título.

CDD 370.19346



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM LAGES (SC)”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/13

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (Orientador) _____
Prof.ª. Dra. Zilma Isabel Peixer (Examinadora Externa – UFSC) _____
Prof.ª. Dra. Maria Antônia de Souza (Examinadora Externa – UEPG) _____
Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC) _____
Prof.ª. Dra. Lucia Ceccato de Lima (Examinadora – PPGE/UNIPLAC-Suplente) _____


Prof.ª. Dra. Maria Patrícia de Arruda
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
UNIPLAC


Simone Rafaeli Pacheco
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida que me ilumina todas as horas, me dá sinais de força, oportuniza momentos de plenitude existencial, nutrindo minha vida de esperança e sabedoria.

A minha mãe, *in memoriam*, minha maior mestra, de quem trago com orgulho suas lembranças, seus ensinamentos, seus exemplos, e o apreço pela profissão de professora. E que em muitos momentos emanou luz, me fez superar medos e incentivou-me a prosseguir.

Aos meus irmãos pela relação construtiva do convívio familiar, cumplicidade e incentivo que me fortaleceram durante a caminhada. Enfim, a toda minha família com muita gratidão.

Ao meu Professor orientador, Dr. Geraldo Augusto Locks, que propiciou meu crescimento durante toda a trajetória de construção e elaboração deste estudo, pela sua grandeza pessoal, pelo comprometimento e desprendimento, pelo vínculo criado, pela sabedoria e conhecimento, por suas discussões e indicações de leituras e por partilhar saberes que jamais serão esquecidos.

Aos membros da banca examinadora por prestigiarem este estudo, contribuindo com suas leituras e considerações imprescindíveis para a concretização desta dissertação.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, em especial à Profa Maria de Lourdes Pinto de Almeida, por todos os ensinamentos e experiências compartilhadas neste intenso processo de estudos, reflexão e pesquisa, contribuindo imensamente para a minha formação profissional e pessoal.

Às colegas de orientação do Mestrado, Ana Paula e Débora, pelas angústias partilhadas em determinados momentos e pelas trocas inesquecíveis de diferentes aprendizados.

A todos os colegas da turma de Mestrado 2013, pelos momentos vividos, pelos saberes divididos, pelos preciosos momentos de descontração principalmente na hora do cafezinho.

Às amigas do convívio familiar, Graça, Márcia, Marilza, Mayra, Mary, Mônica, Silvana, que souberam entender minhas ausências e me incentivaram a prosseguir.

A minha afilhada Kenny, pelos gestos e palavras carinhosas.

À Coordenação do Setor de Educação do Campo, em especial à Supervisora Áurea, aos professores, pais e familiares das escolas multisseriadas, que se dispuseram a participar da pesquisa, declarando suas ideias e seus ideais, por acreditarem nesse projeto e permitirem minha inserção na escola.

Às professoras Ana Maria, Angelita, Maria de Lourdes, Sandra, Sônia, Zenilda, por abrirem as portas de suas salas de aula e favorecerem o desenvolvimento da pesquisa de campo, proporcionando vivências, conhecimentos e experiências que foram determinantes para a construção desta produção.

Aos alunos das escolas multisseriadas, com quem partilhei dias de aula, impressões e vivências, sendo fonte inesgotável de aprendizados múltiplos.

À Maruska Pereira de Almeida, técnica em assuntos educacionais do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP/ Deed), que incluiu tabelas no site do INEP a pedido desta pesquisadora no intuito de ampliar as informações referentes às escolas, professores e alunos dos espaços rurais. Ressalto também a contribuição de outro técnico que gerou estas informações, chamado Jorge Duarte, a quem agradeço imensamente pela grande ajuda.

À Prefeitura do Município de Lages, por financiar parte deste estudo, concedendo bolsa e a licença de trabalho para dedicação exclusiva à pesquisa e em especial à Secretária Municipal de Educação, professora Marimilia Casa Costa Coelho.

Aos que, mesmo não nominados, contribuíram de alguma forma para a realização desta dissertação.

A todos, muito obrigada!

*Aos amores da minha vida, meu esposo Ronaldo,
minhas filhas Larissa e Amanda e o meu neto Pedro.*

LISTA DE SIGLAS

ACT	- Admitido em Caráter Temporário
AMURES	- Associação dos Municípios da Região Serrana
ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDES	- Centros de Estudos Educação e Sociedade
CEIM	- Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	- Conselho de Ética e Pesquisa
CFR	- Casa Familiar Rural
CCBE	- Confederação Católica Brasileira de Educação
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONTAG	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPP	- Conselho de Pais e Professores
EMEB	- Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPAGRI	- Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GO	- Goiás
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG	- Organização não governamental
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	- Pacto Nacional de Educação na Idade Certa
PNEs	- Portadores de Necessidades Especiais
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRE	- Plano Regional de Educação
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RS	- Rio Grande do Sul
SC	- Santa Catarina
SCIELO	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	- Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina
SEML	- Secretaria Municipal de Educação de Lages
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i>
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	70
FIGURA 2: MAPA DE SANTA CATARINA / REGIÃO DA AMURES.....	95
FIGURA 3: NÍVEIS DE ENSINO NA REGIÃO DA AMURES.....	104
FIGURA 4: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS EM LAGES.....	106
FIGURA 5: A) VEREDAS B) BARRAGEM DO SALTO CAVEIRAS	108
FIGURA 6: A) VIAGENS B) PASSAGENS	108
FIGURA 7: (A) (B) ESPAÇOS 1.....	109
FIGURA 8: (A, B, C) COTIDIANOS 1.....	110
FIGURA 9: (A, B) ESPAÇOS 2.....	112
FIGURA 10: COTIDIANOS 2	112
FIGURA 11: (A, B) ESPAÇOS 3.....	113
FIGURA 12: (A, B) ESPAÇOS 4.....	114
FIGURA 13: COTIDIANOS 3	114
FIGURA 14: DIVERSIDADE	123
FIGURA 15: (A, B) RITUAIS	126
FIGURA 16: (A, B) COTIDIANOS 4.....	126
FIGURA 17: (A, B) COTIDIANOS 5.....	127
FIGURA 18: (A, B) COTIDIANOS 6.....	127
FIGURA 19: (A, B) SABERES.....	128
FIGURA 20: CULTURAS	129
FIGURA 21: PRÁTICAS	130
FIGURA 22: (A, B) POSSIBILIDADES	132
FIGURA 23: (A, B) DIFERENCIAIS	132

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DE CLASSES MULTISSERIADAS RURAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO	59
GRÁFICO 2: CLASSES MULTISSERIADAS NA ÁREA RURAL POR MACRORREGIÕES GEOGRÁFICAS DO BRASIL	63
GRÁFICO 3: MATRÍCULAS EM ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO	66
GRÁFICO 4: NÚMERO DE DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO	69
GRÁFICO 5: NÚMERO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS EM LAGES (1970-2013).....	92
GRÁFICO 6: NÚMERO DE ALUNOS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS DE LAGES (1970 – 2013).....	92
GRÁFICO 7: MATRÍCULAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS EM LAGES.....	97
GRÁFICO 8: DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS DE LAGES	98

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das escolas multisseriadas localizadas no espaço rural do município de Lages (SC). Procuramos identificar se essas práticas estão condizentes ou não com o Marco Regulatório da Política Pública da Educação do Campo atualmente desenvolvida no Brasil. Para tal empreendimento, realizamos uma retrospectiva histórica da institucionalidade e operacionalidade da escola multisseriada, situando esta modalidade na história e contexto da educação brasileira. A concepção, princípios e valores que orientam a Educação do Campo são recentes, pois este debate teve início em meados da década de 1990. Por isso, centramos a reflexão nos dois sujeitos coletivos que estabelecem interface na construção da política pública. O Estado, por meio do Ministério da Educação, mais especificamente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A sociedade, tendo como principal elemento as contribuições do Movimento Nacional de Educação do Campo, enquanto expressão da sociedade civil organizada. Identificamos o quadro atual dessas escolas no território brasileiro, especificamente no campo empírico desta pesquisa. Nesta análise, assinalamos um processo impregnado de tensões, contradições, conflitos de ordem política, econômica e cultural que emergem, de um lado, do Estado compreendido como *locus* de disputa de projetos existentes na sociedade de classes; de outro, e com mais força, dos direitos historicamente negados às populações rurais, entre eles o de ter acesso universal à educação formal em todos os níveis e modalidades e de qualidade social, considerando a especificidade, diversidade e complexidade do meio rural e dos sujeitos que nele habitam e trabalham. Do ponto de vista dos procedimentos teóricos metodológicos a pesquisa se orientou pela perspectiva epistemológica histórico-crítica, de natureza qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental. Para a coleta de dados, orientamo-nos pela pesquisa de campo na qual a observação participante, um dos princípios da etnografia antropológica, tornou-se fundamental para a descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Elegemos uma amostra de quatro escolas em um universo de vinte e sete existentes no meio rural do município de Lages, acompanhadas pela Coordenação Municipal da Educação do Campo. A análise dos dados revela que as escolas multisseriadas possuem potencial para o trabalho pedagógico preconizado pelas Diretrizes da Educação do Campo, contudo essa condição ainda não se efetiva enquanto política educacional. As práticas pedagógicas examinadas seguem o modelo tradicional urbanocêntrico na questão dos conteúdos e materiais didáticos, embora algumas delas já estejam sendo adaptadas às especificidades do espaço rural. Para que a Educação do Campo se consolide, entende-se a importância de que políticas públicas educacionais sejam desenvolvidas pelas esferas federal, estadual e municipal com a participação efetiva da comunidade escolar para atender ao direito dos sujeitos do campo ao saber institucionalizado sem perderem sua identidade. Quanto às professoras dessa modalidade de ensino, observou-se demanda de formação inicial e continuada que reflita a especificidade, diversidade e complexidade da realidade do campo. Não obstante a constatação de boas condições de infraestrutura nessas escolas, ainda são necessárias melhorias no que tange aos aspectos físicos, didático-pedagógicos e humanos. A questão que sobressaiu foi a da importância da manutenção dessas escolas para as comunidades nas quais estão inseridas, por contribuírem com a qualidade de vida da população rural, por conseguinte, do desenvolvimento sustentável do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola Multisseriada. Práticas Pedagógicas. Políticas Públicas

ABSTRACT

This thesis aimed was to analyze the pedagogical practices developed by teachers in multigrade schools located in rural areas of the of Lages (SC) municipality. Seeking to identify if these practices are consistent or not with the Regulatory Mark for Rural Education policy currently developed in Brazil. For this project, were conducted a historical retrospective in institutional and operational multigrade school, positioning this mode and context in the history of Brazilian education. The concept, principles and values that guide the Field Education are recent this debate has began in the middle 90s. Therefore we focused our reflexion points on both collective subjects that establish an interface on construction a public policy. The State, among the Ministry of Education, specifically the Department of Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). The community as an expression of civil organized society, has the main contributors elements of the Movimento Nacional de Educação no Campo. Are identified the current situation of these schools in Brazil, especially in the field of this empirical research. In this analysis, were identified an full of tensions, contradictions, conflicts of political, economic and cultural process that emerges, by one side the state as a locus of dispute existing projects in class society and on the other, emerges strongly historically rights denied to rural populations, beneath them, the one that provides universal access to formal education in all levels and modalities and social quality, taking carried on the specificity, diversity and complexity of rural areas and the subjects who inhabit and work on that places. By the point of view on theoretical and methodological procedures the research was guided by historical-critical epistemological, qualitative, exploratory, literature and documental perspectives. The data collecting were based on one of the principles of anthropological ethnography as the field research in participant observation, which became essential for the description and analysis of pedagogical practices developed on schools. We elected a sample with four schools in a universe twenty-seven that exists in rural area of Lages municipality and in according by the Municipal Coordination of Rural Education. Data analysis reveals that multigrade schools have potential for pedagogical work recommended by the Guidelines of Field Education; however this condition is not effective as an educational policy. The examined pedagogical practices still follow the traditional l urban centered mode in the aim of content and learning materials, although some of them are already being adapted to the specificities of rural areas. For the Field Education consolidation, understand the importance that educational policies are developed by the federal, state and municipal with the active participation of the school community to attempt the field subject rights to institutionalized knowledge without losing its identity. As for the teachers of this education model, were observed a demand for initial and continuity training that reflects the specificity, diversity and complexity reality on the field, despite the findings of good infrastructure conditions in these schools, improvements are still needed in physical, educational-learning and human aspects. The point that stood out was the importance to maintain these schools to the communities in which they are filled in, because their contribution to the quality of life of the rural population, therefore, the field sustainable development.

Keywords: Rural Education. Multisseriate School. Pedagogical Practices. Public Policies

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
2.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	29
2.2 <i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA	31
2.3 ESTADO DA ARTE	31
2.4 QUADRO TEÓRICO	39
3 A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .	42
3.1 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO HISTÓRICO DE SANTA CATARINA	54
4 A ESCOLA MULTISSERIADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
4.1 O CONTINGENTE DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS ..	65
4.2 O CONTINGENTE E O PERFIL DOS DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS	68
4.3 EDUCAÇÃO AOS SUJEITOS DO CAMPO: UMA CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EDUCACIONAL DA ESCOLA MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE LAGES	82
6 ESCOLA MULTISSERIADA EM LAGES: CAMINHOS, ESPAÇOS, SUJEITOS, DIVERSIDADES	94
6.1 OS CAMINHOS QUE LEVAM À ESCOLA MULTISSERIADA RURAL NO MUNICÍPIO DE LAGES: ESTRUTURA FÍSICA, MATERIAL E ADEQUAÇÃO À DEMANDA	99
6.2 SUJEITOS E PRÁTICAS: PRÁTICAS DE SUJEITOS	107
6.2.1 Onde as práticas se efetivam	109
6.2.1.1 <i>EMEF Professora Eni Rosa dos Santos</i>	109
6.2.1.2 <i>EMEF Professor Edson Pereira Machado</i>	111
6.2.1.3 <i>EMEF Santa Terezinha</i>	113
6.2.1.4 <i>EMEF Salto do Caveiras</i>	114
6.2.2 Para um perfil dos sujeitos da pesquisa	116
6.2.3 Práticas pedagógicas	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	159
APÊNDICE	162

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma oportunidade para compartilhar nosso direito à dignidade e uma oportunidade para lutar contra toda forma de humilhação; nosso direito a desestabilizar qualquer monopólio e expropriação privada do conhecimento. Educar contra a humilhação é educar na utopia de saber que a luta democrática é o caminho mais seguro em direção à igualdade. E o antídoto mais eficaz contra o desencanto (GENTILI, 2008).

Desvendar a realidade em sua complexidade é a tarefa essencial do pesquisador nas diferentes áreas do conhecimento e isso exige esforço intelectual para dar inteligibilidade ao objeto de sua investigação. A pesquisa que realizamos referiu-se às práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas multisseriadas existentes no município de Lages (SC), na perspectiva de identificar tensões, limites e possibilidades dessa modalidade de ensino oferecida no campo.

A escola multisseriada, conforme Rodrigues (2012), tem como prática o trabalho de um único professor com alunos com conhecimento diferenciado - em relação ao ano em que se encontram - em uma mesma turma e período, constituindo uma classe heterogênea quanto ao nível de ensino e à faixa etária dos alunos. De acordo com o censo escolar de 2009, aproximadamente 60% dos alunos que frequentavam escolas nessa modalidade no ensino fundamental eram do campo. Dentre os motivos para a manutenção desse processo de ensino, segundo o discurso governamental, estão o baixo número de alunos nas comunidades rurais, escassez de professores e dificuldades de acesso às escolas em razão das distâncias aliado à precariedade de transporte.

Partimos do pressuposto de que este estudo não seria restrito às escolas multisseriadas em seus aspectos físicos e estruturais, porque nos propusemos a refletir acerca da escola no contexto em que está inserida, sua influência nesse entorno e o que recebe da comunidade na qual se encontram os sujeitos relacionados com os processos educativos (família, alunos, professor e organizações comunitárias). A educação escolar, sob nossa perspectiva, é compreendida como um elemento que inclui possibilidade de luta social e exercício da cidadania.

A preocupação com a educação da humanidade sempre foi fundamental e imprescindível para os estudiosos, pesquisadores e escritores. Está disponível nos clássicos, na história da educação, com o intuito constante de educar, reafirmando a ideia de que a educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes, independentemente da cultura, pois não há um modelo a seguir, o professor não é o único agente de educação e a

escola não se constitui no espaço exclusivo em que se mediam esses saberes. A educação tem identidade própria, ela atende à sociedade a qual pertence e reproduz os saberes que compõem a sua cultura.

Contudo, na sociedade deste início de milênio, a escola continua sendo o principal centro difusor do conhecimento formal. Por isso, pesquisar, estudar, compreender a função que ela desempenha na vida dos sujeitos caracteriza uma fonte de possibilidades para a comunidade científica. Identificar nas diferentes comunidades escolares, em especial nas escolas multisseriadas, os elementos culturais que as constituem e refletir sobre o modo como veiculam ou valorizam esses saberes configurou uma necessidade pessoal e profissional. Sinto-me parte desse contexto por ter cursado as séries iniciais de minha educação formal em uma escola multisseriada, trabalhar em escola que oferecia essa modalidade de ensino e, mais tarde, na Secretaria Municipal de Educação de Lages (SEML), desenvolver atividades direcionadas ao setor de supervisão escolar das escolas que compunham o sistema municipal de ensino, dentre elas as multisseriadas.

Ao relatar nossa trajetória de vida – o memorial –, narramos experiências de um sujeito – a pesquisadora - que, ao adentrar o campo da investigação, se fundiu aos pesquisados como sujeitos, e às partes pertencentes ao texto e ao contexto. Nas palavras de Soares (1991, p, 37-38), a lembrança permite ao passado tornar-se “[...] presente *contaminado pelo aqui e o agora*”. Desse modo, embora a impossibilidade de separar “[...] o que foi daquilo que está sendo [...] porque ambos constituem o sujeito” e estão “[...] tanto um quanto o outro contaminados por impressões presentes e já vividas”, nesta pesquisa efetuei uma visita ao passado para estabelecer um diálogo com o que sou, a forma como venho me constituindo, e também uma perspectiva de compreensão pessoal, de conhecer e ver o mundo no presente.

Foi no estágio do curso de Magistério que me deparei pela primeira vez com as diferenças entre a escola pública e a privada quando, após cursar o ensino fundamental na rede pública de ensino, fui matriculada no ensino médio de uma escola particular. Ao observar essas duas realidades, percebi que a escola pública, embora apresente limitações quanto ao planejamento, infraestrutura, materiais e recursos didáticos tanto para o aluno quanto para o professor, é um espaço possível de ações comprometidas com a qualidade de ensino. Na rede privada, ao menos em alguns aspectos, as condições de trabalho são um pouco mais favoráveis, porém o comprometimento com o ensino das camadas populares não faz parte desse universo, residindo nesse aspecto minha compreensão de que a escola pública constitui caminho viável para a transformação social na medida em que ela pode incluir todos os sujeitos.

A experiência do estágio e os exemplos maternos direcionaram-me para o curso de Pedagogia, no qual ingressei em 1984. Ao final de 1988, inscrevi-me no Curso de Pós-Graduação, Especialização em Supervisão Escolar, contexto de aprendizagem que oportunizou momentos de pesquisa e de análises do que acontecia nas escolas, fatos que realçaram minha vontade de atuar na área educacional. Mais tarde, fui convidada a lecionar em uma escola isolada multisseriada, situada em um bairro carente de nossa cidade. Durante o curto período de atuação nessa escola, percebi que as minhas limitações nos aspectos de planejamento, pesquisa e orientação eram inerentes ao entendimento das teorias e projetos pedagógicos e das metodologias de ensino.

Em meados de 1993, estabeleci o primeiro contato profissional com as estruturas que incidem sobre a educação no espaço rural consubstanciadas nas escolas multisseriadas, quando assumi a Divisão de Supervisão Escolar da SEML. Dentre as atribuições desse setor, havia o gerenciamento administrativo e pedagógico das “escolas multisseriadas”, função na qual permaneci até dezembro do ano 2000. Talvez tenha sido esse o maior desafio de minha vida profissional, na qual a educação passou a ser vista como núcleo difusor de saberes, de construção e exercício da cidadania. Em 1994, foi concebido o Projeto Educação com o qual passei a trabalhar. Tratava-se de proposta constituída por amplo sistema de gerenciamento envolvendo os setores administrativo e pedagógico das unidades escolares municipais. Investiu-se na qualificação e formação permanente dos professores e na troca de experiências. Esse Projeto fundamentava-se na interação do aluno com o mundo, com o outro e com o conhecimento através da mediação consciente do professor.

Vários foram os desafios nesse período, principalmente relacionados ao funcionamento e à manutenção das escolas multisseriadas devido ao processo de definição das estratégias de ação da SEML, que aconteceram em 1994, simultaneamente às discussões do Plano Decenal de Educação, deliberadas em conjunto com os professores e alguns representantes das comunidades escolares. Dentre as ações estabelecidas, havia a construção de núcleos educacionais no espaço rural do município com a extinção gradativa das escolas multisseriadas, sob a alegação de construção de uma escola maior, ao estilo das “escolas urbanas”, com classes seriadas, ampla estrutura física, biblioteca, refeitório, sala de professores. Importante lembrar que o processo de nucleação das escolas do campo em Santa Catarina foi deflagrado em 1997/1998, mas em Lages as discussões voltadas para o agrupamento de escolas dos espaços rurais em núcleos já aconteciam no interior da SEML desde 1994.

Na avaliação dos administradores públicos, a nucleação facilitaria o investimento financeiro em infraestrutura das escolas e possibilitaria um acompanhamento pedagógico mais coerente com as práticas educativas propostas para a qualidade da educação oferecida. Isso gerou controvérsias no interior da secretaria de educação e governo municipal, por alguns compreenderem que a transferência dos alunos para uma escola tipicamente urbana não caracterizava qualidade ao processo educativo. A tomada de decisão não considerava principalmente os riscos inerentes do transporte escolar, no impacto social e cultural que geraria a implantação desse processo.

Desde então, iniciamos conversas com os gestores sobre a real necessidade de reorganizar as escolas rurais, sob a alegação de que a seriação não garante a qualidade do ensino; que o primeiro passo seria ouvir as comunidades rurais que passariam por este processo. Isso porque, os pais de alunos das escolas multisseriadas poderiam opinar sobre esta possibilidade ao considerarem que seus filhos percorreriam longas distâncias, em estradas com péssimas condições e isso poderia ocasionar mudanças na rotina de convívio e planejamento familiar. Considerava-se, ainda, que também acarretasse em dificuldades ao contratar serviços e profissionais de qualidade, os custos com capacitação de pessoal e adaptação de equipamentos e veículos para o transporte escolar com condições de segurança mínimas necessárias previstas em lei. Essas discussões, conforme já destacado, aconteceram no interior da SEML desde 1994, mas o processo só foi adiante de fato quando o Estado Catarinense assumiu o processo de nucleação em 1997/1998.

Durante os trabalhos na Secretaria de Educação, fiz um curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino e ingressei efetivamente, via concurso público, como Professora das Séries Iniciais numa Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em Lages, onde exerci esta função de 2001 a 2007. Nessa escola, posteriormente exerci os cargos de Secretária Escolar e Diretora Auxiliar até entrar em licença para o Mestrado no ano de 2012. Fui membro do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) neste município e estive na Presidência desse Conselho até novembro do corrente ano.

A eleição do objeto desta dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à Linha dois (2) – Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade – da Universidade do Planalto Catarinense, foi inspirada em minha vivência de estudo em uma escola multisseriada e aos trabalhos voltados à educação básica e à educação no espaço rural,

espaço contraditório de lutas e descompassos entre a necessidade de manter a identidade do campo e ao mesmo tempo garantir o direito à educação formal.

Na última década do século XX e na primeira do século XXI, houve profundas e aceleradas mudanças na conjuntura sociopolítica, cultural, educacional, econômica e principalmente tecnológica no país, associadas à ebulição de movimentos e organizações sociais que visavam prioritariamente o resgate de dívidas históricas contra as desigualdades sociais e estruturais da população brasileira no campo e na cidade. Nesse contexto, desde meados dos anos de 1990, vem-se revolucionando o modo de olhar para o campo, a educação e o desenvolvimento do campo.

De acordo com as Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, de Santa Catarina (2010, p. 12), “[...] o espaço do campo hoje se encontra em disputa entre o projeto da agricultura familiar e o agronegócio”. Esses projetos permeiam a discussão que reivindica a reconstrução do espaço rural. O agronegócio apresenta-se como modelo capitalista que não garante o desenvolvimento do campo sustentável, enquanto a agricultura familiar contribuiu para integrar os sujeitos do espaço rural à família e ao conjunto da sociedade ao criar oportunidades de multiplicação do trabalho no campo e melhor qualidade de vida, além de valorizar a paisagem rural e dos sistemas de biodiversidade, contemplando o exercício da cidadania em seus princípios fundamentais, que são a universalidade e a dignidade humana.

Para Demo (2003, p. 14), “a educação não pode recair na condição de instrução, transmissão, reprodução, mas deve aparecer como ambiente de instrução criativa através da pesquisa que contém o seu valor educativo para além da descoberta científica”. Cabe então contextualizar a relação da cidadania com a formação do indivíduo no espaço escolar, para que se efetive o elo que as une. Pressupõe-se que cidadão é aquele que decide, trabalha em prol de objetivos comuns, critica e analisa os procedimentos executados, usufrui de seus direitos e pratica seus deveres, bem como questiona o que o governo oferece para a qualidade de vida de todos.

Essa discussão em geral tende a aparecer no contexto das escolas urbanas, no entanto, quando se trata do espaço no qual as escolas rurais estão inseridas, esses pressupostos não se constituem do mesmo modo, pois mesmo sendo a realidade do campo diversa da urbana, livros didáticos e práticas educativas se assemelham. Contudo, a diferença entre essas duas realidades se manifesta através dos números de frequência e evasão escolar. Desse modo, a necessidade de rever o contexto desigual no qual vivem as populações rurais, no que diz respeito à educação, influenciou a realização deste trabalho, cujo interesse residiu na

busca de algumas respostas para a função da educação escolar desempenhada pelas escolas multisseriadas.

Partindo do pressuposto de que essas unidades de ensino são importantes para o espaço no qual estão inseridas e nele desempenham um papel fundamental e imprescindível, busquei colaborar no sentido de decifrar uma das funções exercidas pela escola multisseriada na Educação do Campo. A base para as reflexões empreendidas está na possibilidade de pensar a escola multisseriada como espaço de significação da identidade rural e que busca manter a cultura e os saberes dos sujeitos do campo ao mesmo tempo em que trabalha sob a perspectiva da educação formal. Disso, entendo que resultou a importância e a necessidade desta pesquisa para a área da educação.

De acordo com Aued e Vendramini (2009, p. 49), existe a necessidade urgente de superar as mazelas produzidas pelo sistema capitalista. Assim como aconteceu anteriormente, para que ocorresse a ascensão da sociedade burguesa, neste início de milênio, para a superação dos diversos problemas socioculturais e econômicos é necessário que haja um envolvimento das massas populares no empreendimento crítico, não só de reconhecimento da realidade, mas no desejo de mudá-la. Como destaca Mézáros (2005, p. 57), essa “[...] não pode ser uma tarefa de um grupo selecionado, mesmo que esse grupo se veja motivado pelos melhores interesses do povo. Precisa da participação da espinha dorsal da nação”.

Entendemos que a sociedade organiza-se por meio da produção coletiva e histórica, cada um como indivíduo capaz de pensar e interagir no meio em que se encontra. E, nesse meio, contribui direta e indiretamente na efetivação dos padrões sociais, econômicos e culturais. Somos todos responsáveis pela construção da sociedade e encontramos consonância para esta assertiva em Freire (1996, p. 30), que afirmava: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Não podemos nos esquecer de que somos parte da mesma sociedade, não estamos sozinhos no espaço social. Semeraro (2001, p. 161), ao se referir ao pensamento de Gramsci com relação ao indivíduo, diz que este possui consciência e responsabilidade, tem capacidade de “auto-determinar-se, mas” não pode ser “[...] pensado fora do seu contexto socioeconômico com o qual interage constantemente”, ainda mais se for considerado a sociedade complexa e diversa como esta nossa.

Conforme Veiga (1992, p. 16), “[...] a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social”. Nesse sentido, podemos dizer que a prática pedagógica constitui uma dimensão da prática social e, portanto, é no encontro com o outro, na troca de ideias, no diálogo construtivo e instrutivo e na revisão das práticas que a educação interfere e age, para ampliar horizontes e

propiciar tomadas de decisão em busca de um futuro mais plausível. Com isso, as ações a favor da educação dos sujeitos do campo necessitam ser cumpridas, contempladas e valorizadas.

Desse modo, entendemos a necessidade de se pensar tanto a prática pedagógica desenvolvida nas escolas em geral, e especialmente neste estudo o trabalho desenvolvido nas escolas multisseriadas, quanto à função do professor nesse contexto. Estudos a respeito da educação nacional e dos problemas enfrentados pela escola e os sujeitos das comunidades escolares são fundamentais para a construção de um professor reflexivo, que pense e reflita sobre a própria prática e que por meio desse processo consiga encontrar caminhos para um trabalho que possibilite a formação de sujeitos também reflexivos, críticos e engajados socialmente.

Alarcão (1996, p. 3), ao refletir sobre a necessidade de ser reflexivo, considera que, seguindo a tendência desde o final do século XX, vem se estabelecendo no discurso internacional a ideia de se constituir seres reflexivos para atender às demandas que a nova conformação social, política, econômica e cultural requer. Para essa autora, o sujeito “[...] Anseia por ser capaz de gerir seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, própria do humano”. Dessa forma, o sujeito estruturado sob esse princípio “[...] quer reaprender a pensar”. Se pensarmos nessa perspectiva, entendemos que a sociedade caminhou no sentido contrário do progresso propalado, ou seja, na medida em que desenvolveu tecnologias das mais sofisticadas e se adequou a esse aparato tecnológico, aos poucos perdeu a capacidade de refletir sobre si e sobre o mundo. Ao entender que o progresso a prendeu, começou a questionar a realidade na qual está imersa e isso a impulsiona à reflexão.

Se colocarmos essa ideia para a escola, com base nas palavras de Alarcão (1994, p. 3), o momento traz a possibilidade de pensarmos diferente da racionalidade e tecnicismo que orientou e ainda orienta a formação escolar desde o século passado. Portanto, há a necessidade de se estabelecer práticas pedagógicas que tenham como base “[...] a experiência como fonte de aprendizagem” ou “[...] tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem”, ressaltando, assim, a necessidade de um professor reflexivo que possa contribuir para a formação de sujeitos reflexivos.

No que trata da Educação do Campo, no ensino ministrado em escolas multisseriadas de comunidades rurais de Lages, a formação e o pensar reflexivos que consideram a experiência como base da aprendizagem requer um trabalho que valorize as peculiaridades da vida rural. No entanto, faz-se importante lembrar que a oferta de educação escolar a essas

comunidades, no sentido de atender ao seu direito à educação conforme previsto na Constituição Federal, nem sempre traz a preocupação com o respeito às peculiaridades e à realidade na qual se encontra o sujeito que vive no campo. Nesse contexto também pretende relevar que, aos sujeitos do campo - agricultores familiares, assentados da reforma agrária, reassentados, assalariados, diaristas, quilombolas, indígenas, enfim marginalizados, que vivem e trabalham no campo -, a escola ainda caracteriza um meio de ascensão social, com possibilidades de mudar seu padrão social.

Mas, a escola, nos moldes em que está assentada, não consegue alcançar a heterogeneidade que constitui a população brasileira, dentre ela, os sujeitos do campo. A desigualdade e a exclusão tendem a manter-se nas escolas inseridas no espaço rural, porque as práticas pedagógicas em geral seguem os mesmos encaminhamentos do ensino ministrado nas escolas urbanas. A escassez de material, a precariedade da formação do professor dessas escolas, a falta de estrutura física e humana para atender essa população com o conhecimento formal e condições para que se possa adaptar esse conhecimento à realidade do aluno - para que ele mantenha suas raízes - são elementos que impedem as escolas do campo de se constituírem espaços formadores inclusivos, de qualidade e de continuidade.

Quando se entende o processo de aquisição e domínio do conhecimento como um procedimento que acontece desde a primeira infância, a construção/produção de novas ideias passa a ser compreendida como um processo construtivo da leitura, da escrita e do diálogo com implicações sociais, políticas, históricas, antropológicas e educacionais. Sua definição varia de acordo com a cultura e a época em questão, ou seja, depende de muitos fatores que envolvem desde os costumes e o ambiente disponível para o desenvolvimento desse processo, até a relação que se estabelece entre o aprender e o ensinar, que está sob relativo controle do educador, bem como as experiências e contatos proporcionados aos educandos, com o intuito de oferecer situações de aprendizagem.

Os estudos existentes acerca das políticas públicas educacionais centradas na área da Educação do Campo foram elaborados por pesquisadores preocupados com esse processo histórico e tratam sobre as transformações pelas quais passou a educação brasileira no decorrer da história. Podemos destacar que, com o início da nova fase em torno da consolidação das definições da Constituição de 1988, e depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, quando se reconhece a necessidade da elaboração de políticas específicas para a Educação do Campo, começou-se a ampliar e aprofundar os estudos relativos ao mapeamento do estado do conhecimento na área específica

dos trabalhos relacionados à história e à Política de Educação do Campo no Brasil neste início de milênio.

Compreender os meandros e políticas que envolvem a educação no campo também se constitui em respeitar as características e culturas locais da população que vive no espaço rural e ponderar suas particularidades, sem negar-lhes o direito de uma educação formal, considerando que esta modalidade tem sido a mais valorizada, o que não significa dizer que uma procure suplantar a outra. Estabelecer metas e ações que respeitem as características de quem mora no campo e oferecer-lhes outras possibilidades é o que buscamos ao examinar o cotidiano das práticas pedagógicas das escolas multisseriadas em comunidades rurais de Lages.

As comunidades rurais na maioria dos municípios de Santa Catarina convivem com novas tensões, como o transporte escolar, fechamento de unidades escolares e a nucleação intracampo ou urbana. Diante dessa constatação, neste panorama de contradições que marcam a educação no espaço rural, existe um questionamento preponderante e dele derivam outros, que constituíram a problemática desta pesquisa: os professores das escolas multisseriadas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Lages desenvolvem práticas pedagógicas de acordo com o que é preconizado pela política pública nacional da Educação do Campo?

Para buscar as respostas a essa questão, delineamos como objetivo geral da pesquisa: analisar a escola multisseriada vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Lages a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas à luz do que é preconizado pela política pública nacional da Educação do Campo. Como objetivos específicos, buscamos: a) descrever aspectos históricos da institucionalidade da escola multisseriada, relacionados ao processo de constituição da escola pública brasileira; b) identificar as escolas multisseriadas no atual contexto educacional brasileiro na política do Movimento Nacional de Educação do Campo; c) contextualizar o território educacional da escola multisseriada em Lages no que tange aos aspectos históricos, socioeconômicos e culturais; d) examinar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas de Lages.

Nessa perspectiva, nos propusemos realizar uma pesquisa qualitativa, entendendo com Minayo (2001, p. 22) que essa modalidade de pesquisa apresenta aspectos particulares que não podem ser mensuráveis: “Ela se preocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Os trabalhos de investigação do “estado da arte”, tendo como principais categorias a *escola multisseriada, educação do campo, práticas pedagógicas e políticas públicas,*

mostraram que, quando se trata de escolas multisseriadas, poucas são as pesquisas que abordam esse objeto. Apesar de serem escolas centenárias, os estudos e propostas ainda são insuficientes face às demandas e diferentes contextos das comunidades rurais onde elas estão inseridas. Desse modo, pensando em um referencial teórico que fosse base às discussões efetuadas neste trabalho, nos situamos com Arroyo (2010; 2012), Locks (2010; 2012), Munarim (1990; 2000; 2010), Saviani (2005; 2008), Romanelli (2000), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Caldart *et al.* (2012) entre outros que permitiram nortear os horizontes da pesquisa e o contato com a teoria já produzida.

Nossa intenção com esta pesquisa não foi somente a de socializarmos o que percebemos, sentimos e escrevemos, mas principalmente demonstrar a maneira como as escolas multisseriadas existem, resistem e insistem, na perspectiva de que outros estudos se voltem a elas no sentido de assegurar sua continuidade e contribuição para a transformação da realidade do campo. Assim, esta pesquisa foi também documental e etnográfica¹, com aportes quantitativos, tendo como base a concepção histórico-crítica, que consiste na busca em compreender o objeto de estudo por meio da manifestação dos fenômenos culturais e sociais no local onde ocorrem, com vistas a encontrar a essência manifestada por esses mesmos fenômenos e que estão em constante movimento (KOSIK, 1995, p. 25).

Em relação à etnografia, esta compreende uma descrição densa e cuidadosa de um determinado objeto de estudo. No caso desta pesquisa, sua importância se deu principalmente pela busca em entender a comunidade escolar por meio da análise critérios das informações, sentimentos, impressões e da linguagem de seus membros. A forma como organizam seu comportamento, participam e a interpretação que os sujeitos dão aos acontecimentos procuramos decifrá-las a partir da inserção na cultura e da captura de fragmentos dos acontecimentos sociais, coletivos e principalmente educativos de uma comunidade rural na qual está inserida uma escola multisseriada.

Os sujeitos desta pesquisa foram professores, pais e alunos das escolas multisseriadas em Lages que aceitaram fornecer informações a respeito de alguns aspectos relacionados com sua vida e práticas cotidianas. Na coleta de dados, optamos por diferentes instrumentos de coleta para traçarmos o perfil dos sujeitos da pesquisa e identificar suas percepções a respeito da importância da escola multisseriada para as comunidades rurais.

¹ Destacamos que a pesquisa etnográfica desenvolvida neste trabalho adotou como técnica a observação participante que, segundo Martins (1996, p. 270), consiste em “[...] uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos”.

Diante do exposto, nossa pretensão foi a de promover discussões teóricas que contribuíssem na formulação de respostas e suscitassem outros questionamentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas, por meio das situações escolares concretas de aprendizagem, de planejamento, nos estudos e na interação em sala de aula, no contexto pessoal e cultural dos sujeitos envolvidos.

Assim, a pesquisa que desenvolvemos esteve imbuída de uma conduta reflexiva, preocupada com as concepções que fundamentaram o tema em busca de uma escola multisseriada mais comprometida com a elaboração de políticas públicas coerentes. E que estas justifiquem a importância no estabelecimento de perspectivas que subsidiem a luta e a construção de melhores condições de funcionamento e de exploração do potencial contido nessas escolas. Todos integrados em um projeto de emancipação política, cultural, econômica e social dos sujeitos do campo.

As considerações aqui expostas deram o teor da pesquisa apresentada nesta dissertação e que foi organizada em capítulos, apresentados após esta introdução. O **primeiro capítulo** foi direcionado aos Encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa, no qual foram definidos e conceituados os métodos e instrumentos utilizados na coleta de dados, bem como os procedimentos de análise dos dados obtidos nas observações das práticas pedagógicas e entrevistas com os sujeitos desta pesquisa. Desse modo, comprometemo-nos com a produção do conhecimento socialmente relevante e construída coletivamente (por várias mãos), principalmente para as pessoas que convivem com as escolas multisseriadas. O **segundo capítulo**, A escola multisseriada na história da educação brasileira, foi destinado à revisão histórica sobre a escola multisseriada desde as primeiras referências a essa modalidade de ensino até sua imersão neste início de milênio, conjuntamente a sua relação com os processos inerentes à escola pública brasileira. Sob essa perspectiva, ressaltamos a importância de buscar fatos históricos e principalmente políticos relativos ao processo de constituição, manutenção ou exclusão das escolas multisseriadas na trajetória da educação brasileira no campo. No **terceiro capítulo**, A escola multisseriada no contexto educacional brasileiro e o Movimento Nacional de Educação do Campo, foram identificadas as escolas multisseriadas a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no intuito de traçar o perfil dessas instituições de ensino, expondo e confrontando dados referentes às unidades escolares, matrículas, docentes e sua formação, bem como a contribuição do Movimento Nacional de Educação do Campo. O **quarto capítulo**, Contextualização do território educacional da escola multisseriada no município de Lages, identificou a escola multisseriada no município de

Lages, considerando aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos. Descreveu-se de que modo esse processo se desenvolveu e transmutou ao longo das mudanças na área educacional relativas ao campo. No **quinto capítulo**, Escola multisseriada em Lages: caminhos, espaços, sujeitos, diversidades, apresentamos aspectos relacionados às escolas multisseriadas em Lages de acordo com informações obtidas na SEML, descrevemos as comunidades e as escolas pesquisadas e apresentamos a leitura e reflexão sobre os dados da pesquisa obtidos por meio da observação das práticas pedagógicas e das entrevistas realizadas com professores e pais das comunidades escolares investigadas. Nossa intenção com esta pesquisa foi a de perceber se as práticas desenvolvidas nas escolas multisseriadas de Lages estão condizentes ou não com as orientações político-pedagógicas preconizadas pela política pública da Educação do Campo. No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a efetivação deste estudo.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (PAULO FREIRE, 1996).

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos utilizados em nossa pesquisa. O estudo referiu-se às práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas multisseriadas existentes no município de Lages, na perspectiva de identificar tensões, limites e possibilidades dessa modalidade de ensino oferecida no campo.

O estudo das escolas multisseriadas buscou contemplar a reconstrução desse espaço social dinâmico e, para referendar esse projeto, nos reportamos a Arroyo (2010), ao enfatizar que os povos dos campos em sua rica diversidade se mostram vivos, e as escolas estão sendo reinventadas e não mais ignoradas e desprezadas como o foram as escolas do passado. Nesse sentido, o mesmo autor ressalta a necessidade de “[...] redefinir olhares e superar as visões inferiorizantes, negativas, com quem nosso viciado e preconceituoso olhar classifica os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola” (ARROYO, 2010, p. 9).

Há, portanto, a necessidade de estudar, questionar e investigar esse contexto para conhecer e compreender possibilidades, princípios norteadores, dificuldades e potencialidades que constituem a dinâmica pedagógica dessas escolas e verificar o cumprimento dos preceitos contidos na Constituição, juntamente com os marcos legais operacionais dispostos nas legislações vigentes da política pública de Educação do Campo, conquistada a partir das lutas e movimentos sociais populares.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 1-2), para realizar uma pesquisa é coerente promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado. Há necessidade de determinação, de diálogos constantes com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva. Entretanto, é nessa relação constante entre teoria e prática que procuramos nos aproximar da realidade, na tentativa de conhecer aspectos particulares e compor soluções possíveis e pertinentes em determinado momento da história. Sendo assim,

[...] Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos. [...] Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu

tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2).

A pesquisa, de acordo com Demo (2003, p. 16), [...] é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como ‘*princípio educativo*’ que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (grifo do autor). Ao trilhar um caminho com vistas à emancipação social, há a necessidade de enfrentar e superar desafios, com possibilidade de avanços e recuos neste processo dialógico crítico com a realidade que a inserção no campo empírico proporciona por meio da observação.

Na educação, a pesquisa se faz importante porque se fundamenta na descoberta para a produção de novos conhecimentos. A responsabilidade da pesquisa está fazer com que o conhecimento evolua. Assim como se “[...] preocupa em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa do dia-a-dia das escolas” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 9). Pela possibilidade de questionamento, ela sugere o aparecimento de alternativas. O questionamento, para Demo (2003, p. 34), “[...] não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica”.

Educação esta que se reinventa e se reconhece pela vontade dos sujeitos do campo que reivindicam políticas públicas que garantam o seu direito à educação, à saúde, à organização da produção no local onde vivem, vinculados à sua cultura e as suas necessidades de intelectuais orgânicos, portadores de histórias, com identidades próprias, valores, saberes, memórias cultivadas no meio em que e se perpetuam.

Convém salientar que tratamos aqui de uma Educação que transcende o espaço escolar, conscientes de que o sistema se apropriou da Educação e a delegou à Escola, como se a escolarização fosse a única fonte de difusão dos saberes, e que isso faz parte do esforço em manter a hegemonia.

O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre *o quê* ensina, de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação “oficial”, o saber *oficialmente* transforma-se em instrumento político de poder (BRANDÃO, 2001, p. 102, grifos do autor).

Entendemos que a escola rural multisseriada, segundo o que tem sustentado o Movimento Nacional de Educação do Campo deveria ter como prioridade um ensino condizente com as necessidades da população rural e que o trabalho pedagógico tivesse por meta a formação crítica dos sujeitos do campo. Isso para que, neste caso, a educação se transforme em instrumento político de emancipação social da população que vive no campo e que isso promova possibilidades de mudanças estruturais na sociedade em geral.

Com o intuito de contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos os tipos qualitativo e quantitativo. Essa opção sustenta-se na importância da superação da dicotomia criada entre as metodologias de caráter qualitativo e quantitativo apontada pelos autores pesquisados (BARDIN, 1977; THIOLENT, 1984; GAMBOA, 2001).

Do ponto de vista geral da ciência, a articulação entre esses dois tipos de análise é importante. Como afirma Thiollent (1984, p. 46, 50), “[...] na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição de categorias, frequências) e em termos qualitativos (significação, compreensão, etc.)”. A articulação entre esses dois tipos de metodologia é relevante, pois segundo o mesmo autor, “[...] de um lado, não se justifica a pretensão estritamente quantitativa da metodologia positivista e, por outro lado, a metodologia de pesquisa científica não se limita ao qualitativo”. Anterior a essa colocação, Bardin (1977, p. 115) escreveu que “[...] toda análise qualitativa aceita uma descrição estatística” que pode ser realizada de forma simplificada apenas quando o pesquisador achar necessário.

Com o intuito de produzir conhecimento socialmente relevante principalmente para as populações que convivem com as escolas rurais multisseriadas, optamos por um enfoque sociológico, com ênfase na descrição etnográfica, ou seja, praticando a observação participante, o que, para André (1998, p. 28), assim é denominada “[...] porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetada”.

Esse sentimento de pertença ao grupo mediado pelo pesquisador compreende, a partir das palavras de Demo (1982, p. 27), que “A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino”.

O contato direto pontuado por relatos observados e retratados em sua manifestação natural permitem reconstruir os processos, as relações e as interações delineadas pela experiência escolar diária, assim como tenta entender as estruturas de poder que a impulsionam ou que a retêm. Ainda nesta perspectiva, André acrescenta

[...] que é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1998, p. 41).

Diante do que expôs André (1998), foi necessário nos embasar teoricamente para sustentar nossa pesquisa, que tratou de fenômenos sociais e culturais, envolveu seres humanos, portadores de necessidades e ideias contraditórias evidenciadas no processo de investigação que procurou retratar uma realidade ou uma vontade escondida.

Essa realidade que o conhecimento humano procura identificar se refere a um fenômeno social no momento histórico em que ele acontece, portanto só pode ser compreendido no instante e lugar em que as informações foram abstraídas. Desse modo,

[...] desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo: ser ao mesmo tempo produtor e produto: ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 1995, p. 49).

Kosik (1995) destaca que o conhecimento humano não consegue abranger todos os fatos, mas parte deles, existindo a possibilidade de acrescentar outros a partir das nuances que resultam do interpretar a realidade conforme a percepção de cada sujeito. Apresenta-se, desse modo, uma forma de agir sobre a realidade e suas várias angulações permitem identificar que não poderemos jamais compreender a estrutura “concreta” da realidade social em si mesma.

Ao considerarmos essas questões, os resultados foram analisados de forma qualitativa e sistematizados para a redação desta dissertação. Com base nos dados pesquisados, os participantes têm sua identidade resguardada em nomes fictícios utilizados ao sinalizarmos suas vozes e práticas. Após aprovação deste estudo, esses sujeitos poderão ter acesso à análise dos dados da pesquisa.

2.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O primeiro passo para a efetivação da pesquisa de campo foi entrar em contato com a Secretária Municipal de Educação, mais especificamente com a coordenação do setor de Educação do Campo, para solicitar a autorização para pesquisar as escolas multisseriadas em Lages e seus partícipes, análise de documentos e a aplicação do instrumento de coleta de dados. Após a liberação, nos dirigimos aos setores correspondentes, onde seriam coletados os dados para a elaboração da pesquisa e explicarmos a finalidade da mesma a todos os membros convidados a participar. No primeiro contato com os sujeitos que seriam pesquisados, apresentamos aos mesmos o objetivo da pesquisa, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 2), fornecido a partir da Autorização para Pesquisa

(Anexo 1) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPLAC, que foi lido e assinado por todos os que concordaram em colaborar com este estudo.

Para a coleta de dados, optamos pela elaboração e uso de diferentes instrumentos, a exemplo de anotações em diário de campo, registros fotográficos, entrevistas com base em roteiro pré-estabelecido e levantamento de dados com observação, convívio e contato com o cotidiano escolar, isso para conhecer o perfil dos sujeitos que trabalham nas escolas multisseriadas e aceitaram participar de nosso estudo. Essas questões foram utilizadas para dados quantitativos no que tange a aspectos referentes ao perfil dos entrevistados como idade, sexo, tempo de serviço, formação etc. Para Brandão,

Entre quem pergunta e quem responde é importante dissolver cada vez mais a relação de poder que dá a quem pesquisa o direito de saber para si e para seu próprio uso, aquilo que tem a ver com frações de intimidades da vida e dos imaginários sobre a vida de pessoas que, por “não estarem na escola”, nem por isso devem ficar à margem do que ela elabora e propõe. Toda pessoa que responde a um questionário torna-se coautora do trabalho de investigação social que o gerou. Que gerou e que vai gerar ideias sobre ideias, análise sobre representações, interpretações sobre modo de ser, sentir e pensar, complexos temáticos e conceitos geradores (BRANDÃO, 2003a, p. 168).

Nesse sentido, procuramos esclarecer aos sujeitos participantes que a pesquisa buscava respostas para alguns questionamentos referentes às escolas multisseriadas, às práticas desenvolvidas nesses locais de ensino, tendo em vista a política pública da Educação do Campo.

Convém salientar que as estratégias usadas na pesquisa de campo foram as anotações em diário de campo, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas com pais que relataram principalmente o convívio com a escola e desta com a comunidade e, com os professores que expuseram suas percepções a respeito da interação entre comunidade e escola, facilidades e dificuldades do trabalho em escolas multisseriadas, conhecimentos sobre Educação do Campo, acompanhamento técnico, administrativo e de políticas públicas por parte do governo municipal mediante ações da SEML, bem como nos situaram quanto à formação continuada advinda desta Secretaria. Assim, procuramos fazer uma escuta sensível dos saberes, do pensado e do vivido, que poderia ser relatado e possibilitasse a reconstrução da realidade proporcionada pela observação participante. Desse modo, entendemos que a oportunidade de estarmos mais próximos tanto dos sujeitos pesquisados, alunos, pais e professores, quanto da realidade escolar por eles vivenciada poderia resultar em importantes subsídios para a compreensão do campo pesquisado e, também, estabelecer conexão com a

política pública da Educação do Campo e a escola multisseriada. Nossa percepção inicial foi confirmada, pois o contato direto com sujeitos e práticas serviu de base à análise do contexto social em que vivem esses sujeitos.

2.2 *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

O *locus* de desenvolvimento da pesquisa consistiu em quatro escolas multisseriadas localizadas no município de Lages. Objetivamos construir uma mostra representativa das unidades escolares da área rural deste município, ou seja, quatorze por cento (14,8%) do total das escolas existentes, que apresentam características diferenciadas, como perfil, formação e titulação dos professores, localização geográfica, número de alunos, utilização de transporte escolar por alunos e professores, dentre outras especificidades e particularidades. Esses critérios foram considerados em detalhes quando efetuamos a análise dos dados sobre cada uma das escolas durante o trabalho de campo.

Os sujeitos desta pesquisa são professores, pais e responsáveis dos alunos das escolas multisseriadas envolvidas, além de outros membros da comunidade que foram convidados a participar conforme julgamos necessário e pertinente para as discussões a serem empreendidas.

2.3 ESTADO DA ARTE

Efetuamos um levantamento sobre os trabalhos científicos já realizados acerca das escolas multisseriadas com a finalidade de averiguar e investigar as pesquisas existentes. Com o objetivo de mapear a produção acadêmica, elencamos as categorias “Educação do Campo”, “escola multisseriada”, “política pública”, “prática pedagógica”, combinadas duas a duas e também invertendo as categorias.

Conforme Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas que se dedicam ao desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento são denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para a autora, esse tipo de pesquisa se constitui em dois momentos:

Um, primeiro, que é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar

responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

O que apresentamos neste estudo refere-se, primeiro, ao estado da arte no qual buscamos respostas somente para as perguntas “quando”, “onde” e “quem”, produziu pesquisas num determinado período e lugar, ou seja, a abordagem quantitativa, e no segundo momento, a abordagem qualitativa, cujo objeto foi a Educação do Campo, combinando as categorias citadas acima. Para tanto, tomamos como fontes básicas os sites do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Capes Periódicos (portal periódico capes), SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e as bibliotecas das universidades: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC).

As buscas foram iniciadas pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a combinação das categorias Educação do Campo e Escola Multisseriada e sua inversão, resultando em quatro dissertações, cujos resumos permitiram constatar que a delimitação desses estudos concentrou-se respectivamente em: análise do Programa Escola Ativa; estudo sobre a atuação do professor na escola multisseriada; escola rural multisseriada – espaço de relações (reflexão acerca das experiências das escolas rurais a partir do resgate histórico e o conhecimento de práticas e rotinas pedagógicas em uma escola rural); alfabetização na educação do campo - relato de professores de classes multisseriadas (perfil do professor, a descrição das dificuldades do ensino e aprendizagem e a relação entre as habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita).

Com a combinação das categorias “educação do campo” e “política pública” foram encontradas setenta e cinco Dissertações e trinta e duas Teses. Destes trabalhos, apenas quatro dissertações podem ser relacionados ao nosso objeto de estudo.

Na leitura dos resumos, observamos que quanto aos objetivos, as pesquisas se direcionaram a abordagem similar, em alguns aspectos, ao nosso objeto de pesquisa. Uma foi desenvolvida em Santa Catarina, na UNIPALAC, no ano de 2011, e delineou a percepção, o conhecimento e o processo de implementação das políticas de Educação do Campo desenvolvidas no território da Serra Catarinense, na perspectiva dos gestores municipais de educação. Outra, em Minas Gerais, no ano de 2010, apresentou as ideias centrais da proposta de educação para o trabalhador do campo, concebidas pelo republicano João Pinheiro da Silva. Ainda outra, no ano de 2009, também em Minas Gerais, visou identificar temas e

processos emergentes do campo das políticas públicas de educação rural no Brasil, especialmente na região sul do Estado de Minas Gerais. E uma, no Rio Grande do Norte, no ano de 2008, destacou o objetivo de preparar e qualificar educadores/as para o trabalho na Educação Infantil, Ensino Fundamental/Séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos, e disseminar os princípios e pressupostos da Educação do/no Campo.

Das teses, somente duas convergem para o tema que estamos pesquisando, sendo uma defendida em 2009, na UNB, intitulada “Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: hegemonias em disputa”, que desenvolveu reflexão acerca da Educação do Campo no Brasil e o papel das políticas ditas “públicas” a partir dos desafios históricos no qual vivemos. A outra, do ano de 2010, defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS), sob o título “Parceria e dissenso na Educação do Campo: marcas e desafios na luta do MST” analisou a parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Estado na promoção da Educação do Campo realizada no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Cabe ainda ressaltar que duas Teses foram encontradas a partir da inversão na ordem dos termos de pesquisa, o que nos permitiu identificar, em uma delas, uma análise das políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas no âmbito da proposição a partir dos anos 1990. A outra, abordou as Políticas Públicas de Juventude no Programa Saberes da Terra, analisando o Programa como instrumento de Política Pública de Educação do Campo e de Juventude, focado na escolarização com qualificação social-profissional de jovens camponeses e a contribuição para o fortalecimento da agricultura familiar.

Outros agrupamentos de categorias foram levantados para realizar buscas no Banco da CAPES, Teses e Dissertações. Com as categorias “educação do campo/práticas pedagógicas” foram encontradas vinte e oito dissertações e seis teses. Apenas cinco desses trabalhos referenciavam as práticas pedagógicas de Educação do Campo.

Na análise de conteúdo das dissertações, com base nos resumos, observamos que os estudos se direcionaram a problemáticas que objetivaram: a compreensão das relações produtivas e sociais estabelecidas em uma escola de Minas Gerais e como estas relações influenciam as práticas educativas; problematizar a prática educativa envolta pela expressividade corporal em uma escola de assentamento de reforma agrária no Paraná; refletir sobre a Educação do Campo, no contexto do lugar, dando ênfase aos saberes sociais presentes na comunidade escolar de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul; investigar as relações entre vida e prática dos professores que trabalham nas escolas do

campo, glebas e assentamentos em um município do Mato Grosso; explorar e analisar as concepções e práticas pedagógicas da professora regente e da professora instrutora da Sala de Informática numa sala de 5º ano do ensino fundamental de uma escola do campo e suas relações com o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Ao analisar o conteúdo das teses, de acordo com os resumos, observamos, quanto aos objetivos, que duas relacionavam a formação de professores de educação básica, duas referiam-se às práticas pedagógicas interdisciplinares e uma objetivava a análise de práticas educativas do campo, orientando a investigação teórica em torno das características determinantes da sociedade, a fim de contextualizar a realidade do espaço rural. Outra tratava das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Escolas do Campo e que se filiam ao discurso político, pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, posto em circulação por diferentes organizações sociais, principalmente a partir dos anos de 1990 no Brasil.

Utilizando como palavras-chave a inversão das categorias “prática pedagógica/educação do campo” encontramos apenas uma dissertação, datada do ano de 2010 e defendida na UFSC, que pretendeu compreender a Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação para os sujeitos que residem em áreas rurais. Uma proposta pedagógica que possui especificidades, tais como a alternância de tempos de formação/ensino com tempos de prática/trabalho que leva a uma auto-organização diferente da escola formal em relação há tempos e espaços de estudos.

Na busca por teses segundo esse mesmo critério, encontramos vinte e sete estudos de doutorado, mas apenas um deles está direcionado às práticas desenvolvidas por Paulo Freire e Helena Antipoff e a análise da Fundação Helena Antipoff, que mantém o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, e forma, em nível superior, professores do Ensino Rural para a Educação Básica. As demais teses referem-se à análise de diversas práticas educativas. Com outra lógica de pesquisa, agrupando os termos “política pública/escola multisseriada” destacamos uma dissertação datada do ano de 2009 e defendida na Universidade do Maranhão e que investiga as práticas pedagógicas dos professores e supervisores das classes multisseriadas do Ensino Fundamental do Projeto Escola Ativa, no município de Viana-Maranhão. Sob os termos “escola multisseriada/ prática pedagógica” foram encontradas duas Dissertações que datam dos anos de 2009 e 2011. A primeira teve por objetivo compreender a prática pedagógica do professor da sala multisseriada, passando pela formação docente, estrutura das escolas, condições de trabalho docente e o transporte escolar. A segunda analisou a contribuição do Programa Pró-Letramento para a prática pedagógica dos

professores em escolas multisseriadas do campo no planalto santareno. A inversão dos termos resultou em quatro dissertações, defendidas em 2006, 2008, 2009 e 2011.

As análises permitiram constatar que uma dissertação corresponde ao Mestrado em História da Educação, partindo da gênese das escolas às práticas pedagógicas das professoras rurais. Outras se reportam à alfabetização; à postura do professor e seu entrosamento com a realidade do espaço rural; às práticas pedagógicas docentes de professoras das séries iniciais, cujo trabalho se desenvolve em classes multisseriadas mediante o impacto da Proposta Pedagógica da Escola Ativa; às atividades pedagógicas de professoras que trabalharam no universo das escolas multisseriadas no início de sua carreira profissional, e que passaram a lecionar em uma classe seriada no Ensino Fundamental.

Em outra busca no Portal Capes Periódicos com variações de pesquisa, mas centrando no termo Educação do Campo, encontramos vinte e oito estudos, dos quais, por aproximação de assuntos, dezesseis trataram de questões pertinentes à Educação do Campo, um realizou estudos sobre a educação rural no Brasil nos anos 1980 e 1990, dois abordaram o currículo, dois as políticas públicas de educação, dois a metodologia da pedagogia da alternância e ainda dois a formação do educador do campo. Foram em número de três os que abordaram questões relativas aos movimentos sociais e quatro objetivaram o resgate histórico, os processos e os entraves da Educação do Campo.

Com a categoria “escola multisseriada” foram encontrados três artigos, mas somente um, com data de 2010, que se reporta à prática educativa em uma classe multisseriada, com o objetivo de investigar o tipo de prática que vem sendo desenvolvida no contexto específico de uma sala de aula inserida numa escola situada em espaço rural. As outras duas referências além de serem repetidas tratam especificamente de jogos teatrais na escola pública.

Na base de dados *Scielo*, utilizamos separadamente as categorias: “educação do campo / escola multisseriada / política pública / prática pedagógica”.

Com a categoria “educação do campo”, encontramos seis artigos, sendo que dos seis, quatro estavam catalogados no portal capes periódicos. Os outros dois datam dos anos de 2011 e 2012. O primeiro trata das transformações do espaço rural e no campo do conhecimento. O segundo aponta a importância em promover uma reflexão sobre os desafios colocados ao Movimento Camponês, enquanto este orienta suas ações por um projeto societário em visível confronto com o modelo neoliberal de sociedade no qual se sustentam as ações do Estado brasileiro.

Na busca pela categoria “prática pedagógica”, encontramos vinte e cinco artigos, mas somente um se aproximava com o nosso objeto de estudo e o mesmo já foi analisado no portal

capas periódicos. Na base de dados *Scielo* não foi encontrado nenhum artigo que fizesse inferência à “escola multisseriada”.

Na pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP, utilizando a categoria “educação do campo”, encontramos dezessete trabalhos, sendo que, nos resumos apenas cinco teses de doutorado e três dissertações de mestrado mencionaram a Educação do Campo. Quanto aos objetivos esses estudos se direcionaram: a analisar as políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas; estudar o PRONERA enquanto política pública do governo federal, protagonizada a partir da mobilização dos movimentos sociais; analisar a relação dos movimentos sociais e a universidade e o modo como os alunos advindos de movimentos sociais se relacionam com a produção do conhecimento na universidade; desenvolver uma análise crítica de teses e dissertações sobre a educação no meio rural no Brasil, no que diz respeito às teorias do conhecimento, educacional e pedagógica sobre a qual estão assentadas, apontando antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção, especialmente no que diz respeito à base técnica e científica do trabalho; como o modo de viver a infância no campo influencia/afeta as formas de ler.

De acordo com os resumos, das três dissertações publicadas pela UNICAMP, uma estudou o PRONERA, política pública do governo federal protagonizada a partir da mobilização dos movimentos sociais, outra procurou compreender os fenômenos de uma alternativa de educação, “Pedagogia da Alternância” para o meio rural. Ainda outra analisou a formação educacional de jovens que vivem em assentamentos rurais, levando-se em consideração a influência do sistema educacional nas rápidas transformações ocorridas no campo brasileiro.

Com a combinação das categorias “educação do campo/ política pública” e “educação do campo/prática pedagógica” foram encontradas duas pesquisas para cada grupo, mas não correspondiam à temática abordada. Com a categoria “escola multisseriada” combinada com as demais categorias não foi encontrada nenhuma pesquisa.

Na busca que fizemos no Banco de Teses e Dissertações da USP, utilizamos as categorias: “educação do campo”, “escolas multisseriadas”, “práticas pedagógicas” e “política pública da educação do campo”. Entre todas essas categorias, apenas uma apresentava referência publicada. Com a categoria “educação do campo” encontramos somente uma dissertação publicada no ano de 2012, que abordou políticas públicas de Educação do Campo com o objetivo de levantar dados referentes ao perfil socioeconômico, taxa de abandono e desempenho escolar, vinculados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

aos resultados da Prova Brasil e às informações do Censo Escolar em escolas do campo e municípios rurais no Estado de São Paulo.

No Repositório Institucional da Faculdade de Educação, Dissertações e Teses da UNB, utilizamos as categorias: “educação do campo”, “escola multisseriada”, “prática pedagógica” e “política pública” combinadas entre si.

Com a combinação das categorias “educação do campo/escola multisseriada” encontramos seis dissertações e duas teses que abordaram a Educação do Campo. Na análise de conteúdo das Dissertações, com base nos resumos, observamos que quanto aos objetivos os estudos se direcionaram a analisar e compreender o processo de construção da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade do Assentamento Itaúna/GO que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da UNB, com a perspectiva de identificar ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza. Direcionaram-se também a analisar o significado das experiências escolares para a formação de jovens que vivem no Sertão da Bahia; investigar a formação de professores para a Educação do Campo, no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, convênio estabelecido entre Unimontes/INCRA, destinado aos jovens moradores dos assentamentos da Reforma Agrária do norte, noroeste e do Vale do Jequitinhonha de Minas Gerais. Observamos também as que tiveram por objetivo contribuir com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo de acordo com os pressupostos da Educação do Campo; analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia - modalidade Educação a Distância; e o processo formativo vivenciado por estes educadores no curso de Pedagogia da Terra com relação às práticas educativas por eles desenvolvidas nas escolas e no assentamento em que atuam.

Ao analisarmos os resumos das Teses publicadas pela UNB constatamos que uma das teses ora apresentada havia sido exposta pelo Banco de Teses e Dissertações do CAPES e a outra tratava da formação de educadores do campo tendo como objetivo analisar as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de vida.

Ao utilizarmos as categorias “educação do campo/política pública” encontramos uma dissertação e três teses. A verificação do conteúdo tendo como base o resumo desta Dissertação permitiu constatar que a mesma analisou a atuação dos movimentos sociais do campo como protagonistas de uma política pública – a Licenciatura em Educação do Campo e

como este protagonismo tem materializado a concepção de democracia, a consciência dos direitos, do direito a ter direitos e a luta pelo direito à educação. Dentre as três Teses, duas foram abordadas com a combinação de outras categorias e uma teve como ponto de partida o estudo das práticas educativas dos movimentos e organizações do campo, que são transformadas em instrumento de pressão para a construção de políticas públicas de Educação do Campo.

Ao combinarmos as categorias “educação do campo/prática pedagógica” foram encontradas apenas duas pesquisas. Sendo uma Dissertação datada de 2013 que objetivou pesquisar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da UNB na formação política do educador do campo e a Tese datada de 2011 analisou as expressividades midiáticas digitais de adolescentes, portando não tendo pertinência com o nosso objeto de estudo.

Utilizando as categorias “escola multisseriada, política pública, prática pedagógica” e fazendo combinações entre as mesmas, não foram encontradas Dissertações e Teses diferentes das citadas nos parágrafos anteriores.

Na busca que fizemos na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da UFSC, utilizando a categoria “educação do campo” encontramos onze trabalhos. Dentre estes, três não correspondiam especificamente ao nosso objeto de estudo e oito abordavam a temática pretendida.

Na análise do conteúdo das Dissertações e Teses tendo como base os resumos, observamos que quanto aos objetivos os estudos se direcionaram a analisar contexto histórico do Movimento Nacional de Educação do Campo e sua formação a partir de dois momentos, a saber: momento-sociedade civil e momento-sociedade política, tendo como foco as ações de dois sujeitos coletivos representativos desse processo, MST e CONTAG; investigar o PRONERA, desenvolvido em Santa Catarina, numa parceria com a UFSC o MST e o Instituto Nacional de Colonização (INCRA); analisar a educação oferecida aos povos do campo, no curso de formação de educadores organizado por uma Universidade do Paraná; estudar as práticas escolares de uma Escola Itinerante do MST no estado de Santa Catarina; explicitar criticamente o projeto de educação popular junto às escolas do campo localizadas em um município de SC, no período de 1997 a 2004; investigar a qualificação profissional oferecida aos jovens rurais quilombolas dos Programas Saberes da Terra e ProJovem Campo - Saberes da Terra de SC, bem como a sua relação com as ocupações não agrícolas; e compreender a constituição das Mostras do Campo, um dos projetos especiais da administração pública de um município de SC.

A análise do resumo da tese publicada pela UFSC permitiu constatar que a mesma objetivava verificar como as relações entre educação e política têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da Educação do Campo e se há limites em seu desenvolvimento decorrentes de tal relação.

Por fim, realizamos pesquisas na UNIPLAC, no Mestrado Acadêmico de Educação, no ícone de produção acadêmica discente, onde averiguamos a seleção através dos títulos pertinentes ao objeto de estudo. Nesta perspectiva, encontramos nove trabalhos a partir do ano de 2007. Sendo dois para 2007, um para 2008 e ainda um para 2009, três para o ano de 2010 e dois para o ano de 2011. Convém salientar que uma pesquisa com data de 2011 já foi apresentada na análise de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

As buscas permitiram constatar também que em duas dissertações do ano de 2010 só constam os títulos, sendo eles, “Educação e diversidade: desafios para uma escola do e no campo com uma Pedagogia Inclusiva”, e “Perspectivas e trajetórias do campo sob o olhar do educando: um estudo sobre o Centro de Educação Profissionalizante Caetano Costa de São José do Cerrito – SC”, impossibilitando assim a leitura dos resumos.

Portanto, na análise do conteúdo das seis Dissertações, com base nos resumos, observamos que quanto aos objetivos os estudos se direcionaram à problemática de: investigar se as referências socioculturais das crianças e adolescentes não estavam sendo forçosamente modificadas com os deslocamentos diários e com a retirada deles de seus lugares de origem para estudar devido ao processo de nucleação das escolas; estudar a relação entre as escolas e os empreendimentos hidroelétricos; mostrar, a partir dos elementos da pesquisa de campo, o valor da classe multisseriada enquanto alternativa pedagógica apropriada para promover a aprendizagem significativa no âmbito da escola fundamental; analisar a experiência da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”, localizada na área rural, em Lages; reconstruir a história de duas escolas criadas nas décadas de 40 e 50 do século XX, situadas no município de Palmeira e que foram fechadas pelo processo de nucleação, implantado no Estado de Santa Catarina em 1997, pela Secretaria Estadual de Educação; investigar o processo de implantação, os fundamentos, as concepções teórico-metodológicas que sustentam as práticas de formação na Casa Familiar Rural (CFR) de São José do Cerrito (SC).

2.4 QUADRO TEÓRICO

A elaboração do quadro teórico é um pressuposto fundamental para contemplar a produção do conhecimento construído coletivamente pela comunidade científica. Consiste em um processo contínuo de busca e de abordagem, na qual cada nova pesquisa se insere,

complementando, aperfeiçoando ou contestando conceitos, oportunizando rupturas e elaboração de novas propostas. Os estudos não se esgotam com o término da pesquisa, mas reportam-se ao momento histórico em que a mesma se deu e a maneira como foi descrita pelo investigador.

Para compreender a Educação do Campo como tópico específico da educação brasileira foi necessário investigar a sua essência a partir do Movimento Nacional de Educação do Campo articulado pelos movimentos sociais na década de 1990, tendo por base os estudos de Caldart (2002); Aued e Vendramini (2009); Anhaia (2010); Arroyo (2010); bases para a Construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2010), relatórios emitidos pelo Movimento Nacional de Educação do Campo. Além destes, outros autores fundamentaram as discussões relacionadas a essa categoria.

Para Anhaia (2010), o Movimento de Educação do Campo surgiu a partir das mobilizações dos trabalhadores rurais e marcou o início das reivindicações por uma Educação do Campo. De acordo com Nascimento (2009, p. 8), a Educação do Campo foi sendo institucionalizada pelos marcos regulatórios do Estado, principalmente a partir da promulgação jurídica dessa modalidade na legislação educacional brasileira. Para o autor, os encaminhamentos teóricos e práticos, as reflexões e as perspectivas dessa política educacional, que abrange desde a estrutura das escolas, a formação e titulação de professores, os currículos e as práticas educativas, constitui-se um desafio.

Pantel (2011, p. 48) destaca que as escolas multisseriadas continuam sendo uma realidade expressiva no Brasil e, de acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), estão presentes em todo o território nacional e representam considerável parte da oferta de educação básica no espaço rural. Para tanto, políticas públicas a partir das Secretarias Municipais de Educação são estratégicas, pois as instâncias governamentais desempenham uma função articuladora e de responsabilidade. Mas para que a política de Educação do Campo se consolide, segundo Varela (2011, p. 7), há a necessidade de estabelecer uma rede de ação e articulação entre o setor público com outros sujeitos, devido as suas particularidades, não só no que se refere à educação propriamente dita, mas a sua efetivação. As discussões sobre as escolas multisseriadas foram mediadas também pelos trabalhos de Fagundes e Martini (2003); Hage (2006) e Munarim (2010; 2012) dentre outros autores.

Na perspectiva das políticas públicas direcionadas para a educação dos sujeitos do campo, nos situamos com as reflexões dos seguintes autores: Kolling, Nery e Molina (1999); Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo; Nascimento (2009), dentre outros.

A qualidade da educação tem sido amplamente discutida nas escolas do campo, com ênfase nas multisseriadas, objeto de nossa pesquisa, devido as suas especificidades e raízes socioculturais. O processo da formação da identidade e o reconhecimento de como se dá a produção do conhecimento nesse contexto assinala para a necessidade de analisá-lo a partir do cotidiano das escolas e das práticas pedagógicas nelas desenvolvidas. Nossa reflexão sobre esse processo terá como base o diálogo com os estudos de Souza (2008); Arroyo (2010); Santos e Moura (2010); Gritti (2003); Antunes-Rocha e Hage (2010) dentre outros. Para Machado (2009), a atividade educativa construída na prática social é evidenciada pelo trabalho coletivo e permite entender que a teoria pedagógica da escola do campo é gerada no convívio social e, por isso, as diferentes concepções que constituem o lugar das escolas estão presentes nas práticas educativas. Segundo Engel (2011), essas são tidas como práticas sociais, ou seja, resultantes do projeto pedagógico vinculado à ação coletiva da população camponesa e, portanto, exprimem seus valores e princípios.

Para entender como essas práticas ocorrem no cotidiano escolar, o estudo etnográfico caracteriza um método importante nesse sentido, ao oportunizar uma análise do trabalho pedagógico a partir do perceber e do ouvir, estabelecendo formas de compreender como esse espaço de aprendizagem se constitui. Nesse caso, o estudo etnográfico, na perspectiva teórica de Malinowski (1976); Geertz (1978); Oliveira (1998) e Rifiotis (2009) possibilitou aprofundar o nosso contato como pesquisadores, como sujeitos da pesquisa em regime de participação e colaboração ao vivenciarmos com os sujeitos pesquisados os momentos de compreensão da realidade posta na relação social compartilhada.

Quanto às discussões sobre a educação e educação no Brasil, nos referenciamos em Monlevade (1997); Mészáros (2005); Saviani (2005; 2008), bem como nos apoiamos em outros autores que nos auxiliaram na reflexão sobre o objeto desta dissertação.

Apresentamos neste capítulo os eixos norteadores da pesquisa e a metodologia utilizada no decorrer desta produção. No capítulo seguinte, fizemos a revisão histórica da escola multisseriada no Brasil.

3 A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na história se realiza o homem e somente o homem. Portanto, não é a história que é trágica, mas o trágico está na história; não é absurda, mas é o absurdo que nasce da história; não é cruel, mas as crueldades são cometidas na história; não é ridícula. Mas as comédias se encenam na história. [...] Nenhuma época histórica é, em absoluto *apenas* uma passagem para outro estágio, assim como nenhuma época se eleva acima da história. A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em *todas* as épocas: se agarra ao passado com os seus pressupostos, tende para o futuro com suas consequências e está radicada no presente pela estrutura (KOSIK, 1995).

Este capítulo traz a história da educação no Brasil, tendo como base as escolas multisseriadas inseridas no campo brasileiro, que do ponto de vista formal se inicia com a chegada dos portugueses e jesuítas. O território brasileiro era habitado por tribos indígenas “selvagens”. Possuíam formas particulares de organização social e transmissão de cultura por meio de processos educativos nas tribos de origem, na socialização familiar, cultuados por tradições, exercitados em ritos e mitos coletivos, festas religiosas, danças, e linguagem própria onde os membros da tribo dividiam as tarefas domésticas e agrícolas de acordo com a faixa etária, independentemente do sexo, em simbiose com a natureza (FERNANDES *apud* SAVIANI, 2008, p. 33).

Com o processo de colonização do Brasil e exploração das terras, a figura dos padres jesuítas surge com a missão de evangelizar e catequizar os indígenas de acordo com a fé cristã (XAVIER, 1994, p. 40), em outras palavras, dominar pela fé os instintos selvagens e conhecer a língua das tribos para facilitar a sua domesticação e impor a língua portuguesa como oficial, negando toda a cultura, a forma de organização, as tradições e os rituais das populações indígenas. Era necessário mudar os hábitos, moldar condutas e fazer com que os povos nativos tivessem costumes civilizados.

Se transpusermos essa ideologia ao presente, podemos perceber que não estamos muito distantes do que ocorreu com os indígenas. Afinal, exceto raras exceções, continuamos a buscar métodos de ensinar aos sujeitos do campo os valores da civilização, dos colonizadores. Talvez por isso a necessidade de se manter o diálogo e principalmente o estudo em relação a que tipo de educação formal pretende-se levar aos sujeitos do campo para que não se tornem aculturados e desprovidos de sua identidade. Convém tomar cuidado para não seguir

O processo de colonização [que] abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a exploração da

terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados pelas práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2008, p. 29).

As políticas e métodos mudaram, mas ainda permanecemos presos ao passado secular quanto à escolarização dos nativos, dos povos do campo. No passado houve tentativas de se contrapor a isso pela força, processo marcado por lutas, revoltas, imposição de ideias e ideais. Grande parte das tribos foi dizimada, ou pelos confrontos ou por doenças epidêmicas trazidas pelos europeus. Os poucos nativos, e mais tarde os negros traficados de diferentes partes da África que resistiram foram obrigados a se aculturar.

A educação introduzida pelos padres da Companhia de Jesus visava perpetuar as desigualdades sociais e de classe, mantendo as estruturas hierárquicas e de privilégios para poucos e enriquecimento dos dominantes, que viam na educação uma estratégia perspicaz e que favorecia o processo de dominação e exploração constituídas. Enquanto a minoria aprendia latim, gramática, retórica e filosofia a maioria do povo (índios e escravos), se aculturava na prática do trabalho e na troca de saberes populares (MONLEVADE, 1997, p. 22).

Nesse período nem se discutia sobre as escolas multisseriadas, o destaque era para a educação destinada às elites e que estava a cargo dos jesuítas, dedicados ao ensino propedêutico, clássico, humanista e de cunho literário e formativo oferecido principalmente à aristocracia rural, aos nobres e aos “burgueses abonados”, compatível com os “interesses da Igreja e da sua Ordem”, possibilitando ao alunado optar pela formação sacerdotal, ou prosseguir seus estudos na Europa (PONCE, 1998, p. 119).

Essa característica de uma educação elitista, pode-se dizer, perpetuou-se no Brasil. As leis que foram sendo criadas conforme a política institucional foi se transformando e tenderam a manter o ensino estratificado. Retomando o contexto histórico ao qual nos propusemos neste item, nos situamos com a expulsão dos padres da Companhia de Jesus e a implantação dos ideais iluministas sob o governo do Marquês de Pombal (SAVIANI, 2008). Esse processo trouxe a dinâmica do ensino multisseriado, que certamente se transformou ao longo dos tantos anos e realidades, permanecendo, porém, ampla, diversa e fortemente presente em nossas escolas, segundo entende Pantel (2011, p. 24). O que nos leva a uma comparação aos moldes do que ainda ocorre em nossa sociedade. A filosofia e ideologia iluminista que influenciou a educação ofertada em solo nacional nos séculos XVIII, XIX eram

importadas, a ideologia e filosofia que regem a educação brasileira neste início de milênio também não são nacionais.

Embora os movimentos que se intensificaram desde os anos 80 do século e milênio passado, ainda predomina a educação direcionada para a valorização de uma cultura de elite com formação para diferentes necessidades do capital. A poucos, uma formação para profissões de destaque e cargos estratégicos, para a maioria, uma formação direcionada à manutenção de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

No que trata da educação propriamente dita, para o sistema educacional brasileiro, após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. As aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e eram organizadas em espaços físicos oportunizados pelos professores em uma sala de sua casa ou numa sacristia², que após efetivarem a matrícula e o funcionamento da “escola”, recebiam o pagamento mensal oriundo de um imposto chamado “Subsídio Literário”, criado com essa finalidade (XAVIER, 1994, p. 57).

Com a vinda da família real e a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, houve algumas transformações no “sistema de ensino brasileiro”, possibilitando ruptura e perspectiva de atender às necessidades de sua estadia por meio de uma “infraestrutura cultural para que a Corte pudesse viver na Colônia” (ROMANELLI, 2000, p. 38). Pode-se dizer que Dom João dedicou-se à educação das elites, bacharéis e magistrados, instituindo as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, o Jardim Botânico, o Museu Nacional e a Imprensa Régia.

A educação escolar destinada à população oprimida e trabalhadora ficou restrita basicamente às aulas régias avulsas de primeiras letras e algumas escolas de ensino secundário no Rio de Janeiro. Esse contexto mostra que a educação sem um padrão de atendimento aos alunos de acordo com o desenvolvimento de cada idade, com séries ou classes distintas, concentra a gênese da escola multisseriada às classes populares, e também marca o início da desvalorização educacional para os menos favorecidos economicamente, juntamente com o descaso em relação às condições psicológicas, sociais, físicas, materiais e econômicas dos professores nomeados para “educar” os “mais pobres”.

² Para Saviani (2008, p. 108), as aulas régias eram sinônimo de escola porque avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. O desenvolvimento das aulas régias aconteceu em ritmo lento, sazonal e enfrentou condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento. Entrevê-se nesse processo o início da escolarização por meio do sistema multisseriado, considerando que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos alunos.

Em 1821, o retorno da corte para Portugal oportunizou a proclamação da independência e a organização jurídico-administrativa para o novo país. De acordo com Saviani (2008, p. 119), em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Constituinte e Legislativa, onde destacou a necessidade de uma legislação especial para o ensino público, criando a Comissão de Instrução Pública.

Durante esse processo, foi outorgada, em 1824, a primeira Constituição brasileira, que continha, no Art. 179, um item específico destinado à educação, no qual se afirmou que a "*instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*". Havia, portanto, a necessidade de criação de um sistema nacional que previsse a implantação no Império de escolas primárias, ginásios e universidades. Com isso, trazia-se ao contexto nacional tanto a ideia de cidadão quanto a educação como direito de todos.

No entanto, conforme ressalta Veiga (2007, p. 147), o dizer "cidadão" estava atrelado a distinções entre "elites político-econômicas e as classes populares". Nesse caso, os direitos não seriam de todos igualmente. Ainda de acordo com a mesma autora, às classes populares destinou-se um aparte no quesito educação, sendo esta uma das "únicas propostas" que a referida Constituição disponibilizou aos que não faziam parte da elite. Observa-se que nessa indicação educacional, o "todos" poderia ser revertido também às populações rurais, no entanto, não encontramos referências a processos educativos que levassem em consideração as populações do campo. O que se nota a partir de estudos efetuados nessa área, dentre eles os de Veiga e Fonseca (2003) e Veiga (2007), é que o ensino ministrado nas escolas públicas criadas pelo império tendia à inserção dos sujeitos das classes populares a partir da educação aos moldes da classe dominante.

Em 1827, com o objetivo de amenizar o descompasso entre os objetivos propostos e o encaminhamento dos projetos, assim como entre as medidas legais e as condições concretas de realização do que preconizava a Constituição de 1824, foi instituída a Lei de 15 de outubro de 1827 que permitia ao Estado criar as "Escolas de Primeiras Letras" (SAVIANI, 2008, p. 127), a serem estabelecidas em "[...] todas as cidades, vilas e lugares mais populosos [...]" conforme registrado no Art. 1º da citada lei. Contudo, essa regulamentação também não obteve o êxito esperado em razão das divergências entre métodos a serem usados, conforme ressalta o mesmo autor, para o ensino dos rudimentos da leitura, escrita, aritmética e geometria básica, bem como a gramática da língua nacional, juntamente com os princípios da moral cristã.

O método Lancaster³ de ensino, um dos adotados nesse processo, instituiu os princípios do ensino multisseriado, na medida em que se colocavam alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala e os que possuíam rendimento melhor auxiliavam, sob o papel de monitores, os que apresentavam problemas de aprendizagem.

Apesar das discordâncias quanto aos resultados insatisfatórios da avaliação efetuada à época a respeito desse modo de ensinar, ministros do império e presidentes das províncias consideravam o mesmo como uma possibilidade de ensinar um número elevado de sujeitos com o mínimo de gastos.

Em relação à educação dos sujeitos que moravam nos espaços rurais e nas vilas mais afastadas de centros onde houvesse escolas, abriu-se espaço para o professor de fazenda, que se deslocava de um lugar a outro para ensinar as primeiras letras aos filhos dos fazendeiros que, mais tarde, seguiriam seus estudos em localidades maiores. O que se destaca nesse contexto é o fato de que o Estado, por meio da Constituição de 1824 e a Lei de 1827, situava a educação como direito de todos os cidadãos e que essa educação fosse ofertada em todas as localidades onde houvesse possibilidade de instituir escolas. No entanto, em 1834, o imperador iniciou uma espécie de descentralização do ensino, delegando “[...] às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária” (ROMANELLI, 2000, p. 39-40).

O panorama da época demonstrava um número insuficiente de escolas, isoladas e regulares, que geralmente funcionavam em espaços inadequados, faltavam materiais pedagógicos e professores e as instalações físicas eram inadequadas à prática de ensino, residindo aí a importância do professor itinerante e da possibilidade de instruir crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor.

Em especial nas capitais de províncias, os problemas enfrentados na questão da escolarização pediam reformas, o que aconteceu por meio do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, de responsabilidade de Luiz Pedreira Couto Ferraz, que regulou a “reforma

³ De acordo com Saviani (2008, p. 128), o método Lancaster “Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mutuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados”.

do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2008, p. 131). Esse regulamento, composto por cinco títulos, apresenta, no segundo, as instruções para a escola pública primária, “regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas”, bem como “a questão dos professores adjuntos” (SAVIANI, 2008, p. 131).

Chama a atenção nesse Regulamento a referência à “obrigatoriedade do ensino”, com multas para os pais que tivessem filhos com mais de sete anos de idade e não os matriculassem na escola. Para Saviani (2008, p. 131), esses fatores podem ser considerados os primeiros passos para delinear um sistema nacional de ensino.

Dois fatores importantes sobressaem nesse documento, o primeiro, que trata da divisão do ensino em primeiro grau, ministrado nas escolas de instrução elementar, as escolas de segundo grau, responsáveis pela “instrução primária superior” e a instrução secundária, específica do Colégio Pedro II. O outro fator diz respeito ao início da seriação, com o agrupamento dos alunos em turmas e o “ensino simultâneo” (SAVIANI, 2008, p. 132).

Todavia, o caráter elitista da educação nesse contexto mostra que o ensino, embora sob a prerrogativa **para todos** (grifo nosso), acabava por excluir a maioria e, principalmente, aqueles que mais necessitavam de um sistema educacional de qualidade que pudesse colocá-los em uma posição mais próxima da cultura dominante. Ressalta-se, também, que o início da seriação do ensino classificava os alunos pelo nível de conhecimento, o que permitia selecionar os mais aptos para cada etapa e deixar para trás os que não possuísem as condições necessárias para a continuidade do ensino. Um dos fatores importantes que esse histórico traz diz respeito à questão do afastamento do ensino do sistema multisseriado, substituído pelo seriado, o que não colocou fim a esse procedimento, porque essa modalidade permanece como possibilidade de educação formal aos sujeitos do campo.

Seguindo-se o processo de elaboração e implementação de leis com o objetivo de modificar a educação brasileira, mas sempre sob os moldes da educação de elites, destacam-se os estudos de José Liberato Barroso, ministro do império, sobre a instrução pública. Algumas das ideias veiculadas nesses estudos foram retomadas no final dos anos 1870, em especial a valorização do ensino privado. Quanto à questão da escolaridade aos sujeitos do campo, permaneceram as mesmas condições adotadas desde o início do império.

Em relação às escolas multisseriadas, pode-se dizer que as reformas implantadas na última fase do Império contribuíram para a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento. Isso se deu por meio da criação dos grupos escolares em boa parte do

território nacional. Em Santa Catarina, a criação do primeiro grupo escolar do Estado aconteceu em Lages, em 1911, pelo então governador Vidal Ramos, cujo nome - Grupo Escolar Vidal Ramos - foi dado em homenagem ao seu fundador.

As condições aqui relacionadas foram mantidas pelo menos até os anos 1930⁴, quando se deu a implantação da Escola Nova que tendia se sobrepôr ao tradicionalismo vigente em relação à educação nacional de acordo com a Reforma Paulista proposta por Sampaio Dória em 1927.

A proposta de Dória consistiu em instituir uma escola primária gratuita e obrigatória para todos, com duração de dois anos e que atendesse principalmente aos princípios de alfabetização, garantindo, desse modo, a universalização das primeiras letras. Tratava-se de uma escola de primeiras letras mais simples e aligeirada, criada especialmente para atender às classes populares quanto aos rudimentos da língua portuguesa e conhecimentos básicos necessários a uma pessoa alfabetizada. Essa proposta foi bastante criticada e, por isso, não foi amplamente divulgada e executada em todo o território nacional.

Os estudos realizados sobre a educação brasileira até a década de 1920 não apontam para a existência de classes multisseriadas, mas revelam que o ensino em questão atenderia a propósitos bastante definidos, que eram o de preparar pessoas para o mercado de trabalho, tornando a educação uma mercadoria de diferentes qualidades a ser consumida conforme as condições econômicas de cada família.

A década de 1930 marcou o início da implantação dos ideais escolanovistas, a partir da reforma da educação pública de Minas Gerais iniciada na década anterior e os decretos baixados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, sob a denominação de Reforma Francisco de Campos, em 1931. Por meio desses decretos, criou-se o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); instituiu-se a organização do ensino superior e adotou-se o regime universitário; organizou-se a Universidade do Rio de Janeiro e o Ensino Secundário neste país; houve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas

⁴ Leôncio de Carvalho propõe a livre iniciativa no que trata do ensino primário e secundário, oportunizando a abertura de escolas privadas para oferecer essas modalidades de ensino, fator contemplado nas ideias de Liberato Barroso, e também se preocupa com as questões de higiene, situação decorrente da valorização da medicina como “um campo disciplinar autônomo” e do discurso liberal iluminista. A obrigatoriedade do ensino primário dos sete aos quatorze anos também é reiterada nessa Reforma, bem como veicula-se a ideia de “assistência do Estado aos alunos pobres”, a escola primária dividida em dois graus e currículo semelhante, além do serviço de inspeção (SAVIANI, 2008, p. 137). Um dos fatores que sobressai na Reforma Leôncio de Carvalho é a valorização do ensino intuitivo, como possibilidade de suprir a ineficiência do ensino até então veiculado nas escolas brasileiras e que, portanto, não atendia às exigências da revolução industrial, sendo que esta também foi responsável pela produção de materiais didáticos a serem utilizados nas escolas como meio de auxiliar o trabalho pedagógico do professor, tornando-se, os manuais, o principal elemento utilizado na prática cotidiana escolar (SAVIANI, 2008, p. 139).

públicas; a organização do ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador, bem como outras providências. Consolidaram-se, assim, as disposições sobre a organização do ensino secundário. Veiculou-se a preocupação do governo brasileiro com a educação nacional, culminando, em 1932, com a ruptura entre a Igreja e o Estado, quando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” reprimiu os interesses da igreja e esta saiu da Associação Brasileira de Educação, fundando a Confederação Católica Brasileira de Educação (2008).

Quanto ao Estado, este prosseguiu com suas políticas de reformas centradas nos ideais da Escola Nova e da reestruturação da educação nacional contemplada na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, iniciando-se o período conhecido como Estado Novo.

A promoção mais efetiva da reforma da instrução pública no Brasil se deu, no entanto, a partir do trabalho de Fernando Azevedo, quando ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Essa reforma, segundo seu idealizador, envolvia três aspectos, a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade, em acordo com os princípios da Escola Nova. Para executar a proposta da escola única, previa-se uma “[...] educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com a duração de cinco anos, iniciando-se aos sete anos de idade” (SAVIANI, 2008, p. 211).

Juntamente com Azevedo, destacou-se a figura de Anísio Teixeira como idealizador e contribuinte dos ideais da Escola Nova no Brasil, em especial quando assumiu o cargo de diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal, que centrou-se na renovação da formação docente, criou o Instituto de Educação e transformou a Escola Normal em Escola de Professores, integrando com o Instituto o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Secundária (SAVIANI, 2008)⁵.

⁵ Anísio Teixeira desenvolveu a pesquisa por meio do Instituto de Pesquisas Educacionais e enfatizou a importância da educação pública como princípio para a democracia, baseado nas ideias de Dewey e Lippmann. Discordante da política repressiva adotada pelo Estado Novo, Anísio Teixeira deixa a vida pública, e a ela retorna com a destituição desse regime governamental. Assumiu a Secretaria Geral da Capes e, simultaneamente, a direção do INEP (SAVIANI, 2008, p. 219-221). Pode-se dizer que Anísio Teixeira foi um dos defensores da educação como direito e não como privilégio. Embora adotasse em boa parte o pensamento de Dewey, adaptou esse modelo às especificidades brasileiras, especialmente no Distrito Federal, sendo uma delas a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino, estabelecendo o atendimento do maior número possível de alunos nos bairros; o sistema de avaliação do desempenho por provas elaboradas e aplicadas em sala de aula de modo centralizado, cuja revisão também se dava externamente à escola. Juntamente a isso, o serviço centralizado controlava matrículas, frequência e obrigatoriedade de escolarização. A visão de Anísio Teixeira permitiu-lhe também antever a necessidade de um Conselho Nacional de Educação autônomo e independente, contrário ao seu atrelamento ao Ministro da Educação, conforme previu a Constituição de 1934, situação reiterada na LDB de 1961, que entendia o Conselho como órgão deliberativo, mas dependente do poder Executivo, o que se manteve também na LDB de 1996 (SAVIANI, 2008, p. 227-228).

Durante todo esse processo é importante considerar que o contexto social dominado pela conjuntura econômica se atrelava aos ideais fordistas e keynesianos⁶ de industrialização e acumulação de capital, com a acentuação das desigualdades entre ricos e pobres, refletindo-se também na educação das camadas populares para atender às necessidades do capital, formando as elites para os cargos administrativos e dirigentes. A educação, nesse contexto, se tornou um privilégio e não um direito regulamentado constitucionalmente.

As escolas multisseriadas não deixaram de existir por conta de todo esse processo, no entanto se constituíram em espaços nos quais professores se empenhavam em promover o ensino básico para os que frequentavam essas unidades de ensino, situação que não se modificou muito no que diz respeito às escolas públicas dos centros urbanos, que tendiam, e ainda tendem, a instruir os filhos de famílias das camadas populares, enquanto um ensino com uma pretensa qualidade era e é vendido em escolas particulares.

O ano de 1946 marcou outra fase para a educação nacional, quando se intensificaram os ideais democráticos ascendidos com a queda do Estado Novo e seu autoritarismo, mas assumiram o poder figuras emblemáticas do governo anterior, sob o comando do general Eurico Gaspar Dutra. Em resumo,

[...] a partir da década de 1940, mais precisamente em 1942, a União começou a tomar para si a disciplina e organização do ensino primário e médio. De 1942 a 1946, o Ministério da Educação decretou as chamadas “leis orgânicas”, que passaram a regulamentar o ensino em nível nacional, definindo os programas mínimos e as diretrizes que deveriam nortear o desenvolvimento do ensino primário no país (GRITTI, 2003, p. 22).

Ao analisar o contexto da época e das mudanças ocorridas no que trata da educação nacional, Gritti (2003, p. 22) busca nos princípios da “Lei Orgânica do Ensino Primário, n. 8 529”, o modo pelo qual a educação a ser oferecida aos sujeitos do campo foi contemplada nessa regulamentação. Os estudos revelam, quanto às especificidades “[...] do trabalho e do

⁶ O ideal de Henry Ford (1863-1947) foi o de intensificar a produção de automóveis no final do século XIX e diminuir os custos dessa produção. Para isso, criou um sistema de trabalho no qual o funcionário exercia sua atividade em um único local, enquanto as máquinas circulavam o produto pelo interior da empresa. Isso atendia à necessidade de produzir mais em menos tempo e com menores gastos, atendendo aos princípios do capitalismo que é a acumulação de capital. Para atender às necessidades do capital, Frederick Winslow Taylor (1856-1915) criou o sistema de produção no qual pretendia que os funcionários da indústria realizassem uma única atividade ao longo de sua jornada de trabalho, o que tornava esse sujeito alienado quanto ao processo de produção e ao produto final. Para os capitalistas, esse sistema contribuiu para a diminuição de custos e aumento da produção em menor tempo. Em análise, para Moraes Neto (1989, *apud* MORAES NETO, 2009, p. 657-658), “[...] taylorismo caracteriza-se como uma forma avançada de controle do capital (com o objetivo de elevar a produtividade do trabalho) sobre processos de trabalho nos quais o capital dependia da habilidade do trabalhador... De que forma? Através do controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador; ou seja, do controle de todos os passos do trabalho vivo [...]. O fordismo caracteriza o que poderíamos chamar de socialização da proposta de Taylor, pois, enquanto este procurava administrar a forma de execução de cada trabalho individual, o fordismo realiza isso de forma coletiva, pela via da esteira”.

meio rural”, que isso não aparece nos documentos regulatórios do ensino primário, condição explicada pela autora como relativa ao próprio processo de centralização da educação nacional, que seguia os princípios da escolarização tanto para o mercado de trabalho quanto para “[...] as novas condições de sobrevivência e de relações decorrentes da urbanização”.

Isso revela que ao mesmo tempo em que o Estado se movia no sentido de estabelecer princípios ao ensino primário e secundário ele também seguia os princípios da industrialização e conseqüente urbanização, o que demandava uma educação escolar voltada para as especificidades dessa nova configuração social, política e econômica. A mesma autora destaca, no entanto, que essa ausência quanto ao espaço rural não foi absoluta, porque no texto do Artigo 15, do Decreto-lei 8 529/46, considerou-se a necessidade de se adaptar o período letivo às peculiaridades regionais, incluindo-se os espaços rurais e os períodos de intensidade das atividades agrícolas. Outra referência aparece quando se decreta a obrigatoriedade de matrícula e de frequência escolar também para o meio rural. Excetuando-se essas menções, o montante do Decreto apresenta as especificidades do ensino que atendessem às necessidades da sociedade urbano-industrial.

Em sua leitura a respeito desse contexto, Gritti considera que

[...] a lei tem características homogeneizadoras, que igualam e unificam as escolas em âmbito nacional. Essa escola que vai ser implantada no meio rural é uma escola pensada *para* o homem rural e não *pelo* homem rural, melhor dizendo, para um homem rural que deve pensar e agir como um homem urbano (GRITTI, 2003, p. 24).

Ao pensarmos sobre essas considerações, nos reportamos ao contexto em que estamos inseridos para refletirmos se essas características mudaram desde então ou se as políticas públicas, excetuando-se, ou não, as decorrentes dos movimentos em prol da Educação do Campo não continuam a manter uma ideologia de educar a todos sob os mesmos moldes. Em outras palavras, educar o sujeito do campo para que se aproxime do que o sujeito urbano e principalmente a classe dominante recebe como ensinamento. Se antes educava-se para atender aos princípios da industrialização, hoje podemos dizer que se educa para cumprir os desígnios da globalização e, essencialmente, atender às determinações das políticas neoliberais, pensadas aos moldes do capitalismo, da riqueza para poucos e do empobrecimento monetário à maioria.

Na retomada da história da educação no Brasil com ênfase para a Educação do Campo e principalmente o ensino multisseriado, ressaltamos que o contexto internacional após o final da Segunda Guerra Mundial entrou em estado de tensão com o início da Guerra

Fria⁷ e essas situações se refletira na educação nacional (SAVIANI, 2008). Conforme Gritti (2003, p. 28), o final da década de 1940 foi marcado pelo início dos estudos a fim de se escrever a primeira LDB/61⁸, documento que oportunizou sérias discussões das quais resultaram supressões e emendas que contribuíram, juntamente com as mudanças ocorridas em todas as esferas sociais no país, para seu obsolescimento. Ou seja, quando da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de número 4024/61, seu texto não foi capaz de acompanhar as transformações sociais, referendar os movimentos sociais intensificados no país desde 1954, nem orientar conforme o contexto vigente o processo educacional brasileiro. Desse modo, conforme Gritti (2003), a primeira LDB/61 do Brasil acabou mantendo as orientações e princípios do que vinha sendo colocado ao ensino ministrado nas escolas brasileiras.

Observar o que ocorreu com a educação no período de 1930 até 1960 nos permite pensar alguns aspectos dos documentos e leis que regeram o processo de ensino no país, em especial o que concerne à educação das populações rurais. Destaca-se a manutenção de escolas isoladas, juntamente com a criação de novas classes em espaços afastados dos centros urbanos para atender à população rural e suplantar as escolas dos imigrantes, que se configuravam como um “perigo” ao sistema educacional do país (SAVIANI, 2008).

Em suma, do ponto de vista histórico, quando se trata de escolas isoladas, podemos entender que nessas classes funcionavam turmas multisseriadas, haja vista a conformação das escolas situadas em locais mais afastados, com a escassez de professores e o baixo número de alunos se comparados às escolas dos centros urbanos. O interessante nisso foi a não menção propriamente dita à escola como sistema multisseriado, embora ainda seja uma das características das unidades de ensino existentes em locais de difícil acesso ou locomoção dos alunos para centros urbanos.

Quanto à LDB 4.024/61, entende-se que ela surgiu principalmente em razão da necessidade governamental de atender aos requisitos do capitalismo de alfabetização das camadas populares. Com isso, proliferaram no território nacional os programas de “Educação Popular”, a exemplo da “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos”; “Campanha Nacional de Educação Rural”; “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”;

⁷ A Guerra Fria caracterizou-se pelo embate ideológico entre Estados Unidos, potência capitalista, e União Soviética, potência socialista, após a Segunda Guerra Mundial. Ideológico, porque não houve combates bélicos, embora o mundo tenha vivido constantemente sob a perspectiva de uma guerra nuclear que poderia levar o caos a todo o planeta, enquanto essas duas potências buscaram ganhar em poderio econômico e militar (GOMES, 2012).

⁸ No referencial teórico pesquisado, identificamos variação quanto à sigla que identifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Adotamos como procedimento de diferenciação, utilizar a data da Lei a que se referem esses autores quando a usamos no corpo do texto. Ex: LDB/61.

“Mobilização Nacional contra o Analfabetismo”; “Campanha da Construção de Prédios Escolares”; “Campanha da Extensão da Escolaridade e Educação Complementar” e “Campanha da Merenda Escolar”, todas veiculadas sob a perspectiva dominante de instrução pública (SAVIANI, 2008, p. 316).

Um aparte se faz necessário nesse contexto e que trata da formação de educadores, haja vista que a LDB de 1961 atende a todos os níveis de ensino. Conforme as leituras de Gritti (2003), se no teor do texto que trata sobre o contexto geral do ensino não foi aberta nenhuma prerrogativa que indicasse possibilidades de uma educação direcionada aos sujeitos do campo em respeito às suas especificidades e particularidades, também as diretrizes para os cursos de formação profissional docente mantiveram-se no âmbito do que havia nesse sentido na legislação brasileira. Uma das únicas mudanças observadas por essa autora foi a possibilidade de os cursos oferecerem até duas disciplinas optativas, o que “[...] não significava e não significou a inclusão de disciplinas identificadas com a cultura e o trabalho rural, especialmente os conhecimentos referentes à vida e às práticas do homem do campo” (GRITTI, 2003, p. 32).

Quanto ao contexto geral da educação brasileira, cumpre destacar aspectos importantes que influenciaram e ainda continuam a influenciar a educação no país desde os anos 1960, que foi a intensificação dos acordos entre o Brasil e organismos internacionais com a finalidade de firmar o processo de expansão capitalista e colocar o país na denominada “rota do desenvolvimento”. Desse modo, os acordos assinados via “MEC-USAID”⁹ financiaram, dentre outras coisas, a formação de professores mediante bolsas de estudos nos Estados Unidos, portanto sob o ideário americano de educação. No Brasil, bolsas de estudos foram disponibilizadas para cerca de oitocentas pessoas de diferentes regiões do país com o objetivo de formar técnicos que propalassem os ideais americanos nas escolas do território nacional (SAVIANI, 2008).

Esse contexto, movimentado pela necessidade de colocar o país na rota do desenvolvimento, teve como premissa a educação como direito de todos, mas previa a formação para o mercado de trabalho. Em outras palavras, o *slogan* “Educação direito de todos. Escola para todos”

⁹ O Ministério da Educação e Cultura, assim denominado nos anos 1950, era o órgão responsável pela educação nacional. Com a necessidade de atender aos interesses norte-americanos de expansão do capital no Brasil, acordos de cooperação técnica e financeira foram assinados entre o governo brasileiro, via MEC, e a *United States Agency for International Development* (USAID), no sentido de modernizar os processos educacionais das escolas públicas neste país (GAIO, 2008).

[...] fez com que as exigências de reestruturação educacional, sob a ótica do projeto de educação do MEC-USAID, fossem incorporadas na lei 5692/71. Esta traz a idéia de escola única, com a justificativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. Assim sendo, o ensino primário, antes organizado em: 1º ao 4º ano primário e 1ª a 4ª série ginásial, se unifica no chamado 1º grau de 1ª a 8ª série; o 2º grau se profissionaliza e o currículo é reorganizado tendo como principal objetivo a formação do cidadão nacionalista, que vive na ordem e que produz para o progresso. Essa reforma trouxe um grande esvaziamento da qualidade de ensino (CARVALHO, 2011, p. 10).

Para suprir as necessidades de alfabetização principalmente das comunidades rurais, manteve-se a política de abertura de escolas multisseriadas com o objetivo de educar/alfabetizar/escolarizar os sujeitos do campo, procurando manter o mínimo de educação elementar em escolas nessa modalidade de ensino. Observa-se nesse contexto que a criação de escolas multisseriadas teve intenções bastante claras e as distinguiu consideravelmente das escolas dos centros urbanos. Eram classes de escolarização para a população do campo, portanto uma educação diferenciada daquela ministrada em escolas de centros urbanos, o que não significa dizer que a qualidade de uma e de outra escola tenha melhorado nesse contexto.

3.1 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO HISTÓRICO DE SANTA CATARINA

Santa Catarina insere-se ao contexto nacional de criação e manutenção de escolas multisseriadas para os sujeitos do campo e, também, quanto à qualidade da educação oferecida nesse espaço.

A educação em Santa Catarina durante o século XIX manteve os princípios instituídos em território nacional. No início do século XX predominou a pedagogia tradicional, seguida pela Escola Nova no século XX (SILVA, 2012). No que diz respeito à escola multisseriada, ao que tudo indica data do século XIX e sua instituição em diferentes regiões do Estado atrelou-se à imigração europeia, em especial a alemã. A partir dos anos 1940 foram criadas em território catarinense escolas isoladas, com classes multisseriadas para atender à população que vivia no campo. O contexto histórico apresentado por Fagundes e Martini revela que,

No ano de 1940 estavam em funcionamento [em Santa Catarina] 1095 escolas isoladas, e dez anos depois já havia 1698 desses estabelecimentos de ensino. Entre os anos de 1940 e 1950 foram criadas, em média, 60 novas escolas isoladas estaduais a cada ano. No ano de 1971, com a Lei 5692/71 da União, os tradicionais grupos escolares foram transformados nas chamadas escolas básicas e, nesses estabelecimentos de ensino, passou a ser ministrada a educação fundamental, com oito anos de escolaridade, que deveria ser

contínua, articulada, obrigatória e gratuita (FAGUNDES e MARTINI, 2003, p. 104).

Para atender à demanda do campo por educação e seguir os princípios da LDB 5692/71, no Estado de Santa Catarina, a exemplo de outros Estados da federação, o modo encontrado para escolarizar os sujeitos do campo foi a adoção das classes multisseriadas, situação motivada por diferentes fatores, dentre eles a falta de profissionais de educação para a criação de grupos escolares e o pequeno número de alunos a serem matriculados, o que impedia, por questões financeiras, políticas e de recursos humanos, de se organizar um sistema escolar aos moldes dos centros urbanos, com classes seriadas.

Os mesmo autores ressaltam a importância dessa modalidade de ensino para a escolarização no campo, entendendo que as classes multisseriadas possuem “[...] um papel determinante e quase que exclusivo na alfabetização do meio rural catarinense. Com certeza, essas escolas podem ser consideradas como o maior órgão alfabetizador da história educacional de Santa Catarina” (FAGUNDES e MARTINI, 2003, p. 104).

A despeito de todo esse aparato e das necessidades da população rural de um sistema educacional condizente às suas especificidades, são poucos os registros documentais que tratem sobre o processo de multisseriação. Talvez porque a ideia de uma sala de aula tão heterogênea seja muito distante do ideal adotado nos centros urbanos e entendido pela elite como base de uma educação aceitável. Nota-se também nesse processo o descompasso entre as teorias e concepções pedagógicas adotadas nos centros urbanos e os utilizados pelos professores nas escolas isoladas, a exemplo das constatações de Brandão (2003b, p. 138), de que a assimilação e aplicação de novas técnicas e concepções de ensino nas escolas isoladas e/ou multisseriadas deixa a desejar se comparadas ao que ocorre nas cidades.

Quanto às legislações nacionais sobre a educação, nota-se a generalização do ensino, sem que se abra um espaço específico para a educação nas comunidades afastadas dos centros urbanos e a preocupação com a homogeneização, embora as prerrogativas de que a educação deva atender às especificidades de cada lugar.

No que trata das mudanças e reformas da educação brasileira, após 1971, destacaram-se os trabalhos de Valnir Chagas, que embora não tenha se pronunciado quanto à adoção do tecnicismo como concepção educacional, palavras como racionalidade, flexibilidade, continuidade e terminalidade ensejaram a adoção dessa linha em conjunção com as necessidades do capital de prover o mercado de trabalho com mão de obra qualificada de acordo com as necessidades de cada setor. Assim, destaca-se a sistematização e organização do ensino como um processo objetivo e operacional, sistema que incide diretamente sobre

professor e aluno, evidenciando o que cabe a cada um, contrariando a concepção da Escola Nova, que centrava o sistema de ensino no aluno (SAVIANI, 2008, p. 382-383).

Nova possibilidade de mudanças no quadro educacional brasileiro se delineou com o fim do regime militar e a adoção no campo da educação de uma concepção mais crítica em relação aos processos educacionais. A criação de entidades como Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), bem como a constituição de associações de professores contribuíram para movimentar a conjuntura educacional e exigir amplas e consistentes mudanças. Desse modo, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por lutas e embates entre educadores e o Estado no sentido de mudar a situação educacional vigente, o que contribuiu para que em alguns Estados da federação essas mudanças assumissem relevância, a exemplo de modelos de educação popular e de administração democrática, como foi o caso de Lages, que se tornou “referência” nessa área nos anos 1980 (SAVIANI, 2008, p. 404-406).

O governo federal, a partir da Constituição de 1988, instituiu a educação como um direito de todos e a ser oferecida gratuitamente no que trata do ensino básico dos sete aos quatorze anos, nas modalidades fundamental e médio. Essa Lei prevê a descentralização, atribuindo aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental, aos Estados o ensino fundamental e médio em colaboração com os municípios e à União o ensino superior, também em regime de colaboração com Estados e municípios.

Registra-se a pluralidade de concepções pedagógicas, a livre iniciativa educacional que pode ser oferecida por instituições particulares de ensino a todas as modalidades, a educação profissionalizante, a educação infantil e a inclusão de portadores de necessidades especiais no sistema de ensino regular, bem como a aplicação do ensino em língua materna, abrindo exceção às comunidades indígenas para uso de linguagem própria (BRASIL, 1988). Em resumo, quanto às concepções pedagógicas que marcaram cada fase da educação brasileira, no que tange aos anos 1980, Saviani entende que,

[...] a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003). É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É

ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2005, p. 20).

A adoção de escolas multisseriadas, embora não especificada, pode ser encontrada na LDBN 9394/96, que trata sobre a educação básica, obrigatória e direito de todos, entendendo que ela pode ser oferecida em diferentes modalidades, incluindo a não seriação, o que se adapta às classes multisseriadas, situação recorrente em comunidades rurais. Também no sentido de uma educação voltada para os trabalhadores do campo, essa Lei estabelece que o ensino básico, que compreende fundamental e médio, demanda ser ajustado às diferentes particularidades de cada região, atendendo, no caso das comunidades rurais, às variações climáticas e características referentes ao trabalho no campo, a exemplo dos períodos de safra, desde que o número mínimo de dias letivos e horas/aula sejam cumpridos, conforme a Lei Federal (BRASIL, 1996).

Quanto às concepções pedagógicas, também são previstas diferentes concepções, mas o que marcou desde os anos 1990 até este início de milênio são as que têm por base o contexto econômico, social e político dos países hegemônicos, sendo o pano de fundo e o orientador dessas concepções o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo - que tentaram e ainda tentam dar conta do crescimento econômico em diferentes países. Estes, para associar-se aos planos e metas de desenvolvimento, entram no sistema de financiamentos para a educação, o que se converte em adoção de propostas educacionais que não condizem com a realidade brasileira, em especial com a heterogeneidade que impera em solo nacional, em razão da pluralidade de usos, costumes e culturas que constituem a diversidade do povo brasileiro.

Assim, a retomada histórica referente à institucionalização da escola no Brasil abordada neste texto permitiu constatar que as escolas multisseriadas integraram de algum modo todos os sistemas de ensino implantados em nosso país. É essa modalidade de ensino que compõe o contexto histórico do qual fez parte o nosso território de pesquisa. Na sequência desta dissertação, apresentamos o histórico da escola multisseriada nesta segunda década do século XXI, de acordo com os dados obtidos pelo INEP e a sua relação com o movimento de educação no campo.

4 A ESCOLA MULTISSERIADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E O MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

[...] não “parece que estamos em condições de propor uma alternativa radical ao processo da instrução enquanto tal”, podemos apenas melhorá-la. “Mas esses melhoramentos não terão sentido se a educação não conservar o fim que foi o seu desde o início da sociedade, ou seja, a humanização de toda geração sucessiva”. De fato, o “propósito central da educação permanece a aspiração utópica ao desenvolvimento de personalidades autenticamente humanas”, por difícil que seja realizá-las. Assim, a “nossa tradição cultural e intelectual” e a agir como o paradigma de desenvolvimento da humanidade, ainda que adaptando-se as condições profundamente novas (CAMBI, 1999).

Neste capítulo abordamos a presença das escolas multisseriadas brasileiras, com atenção particular ao número de escolas, de alunos e a formação de professores que trabalham nessas unidades escolares e a forma como elas insistem, persistem e resistem às contradições das relações capitalistas no campo. Campo este que, na última década, vislumbra uma Educação do Campo - de acordo com regulamentações específicas¹⁰ para essa área - na tentativa de resgatar uma dívida histórica com os sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural.

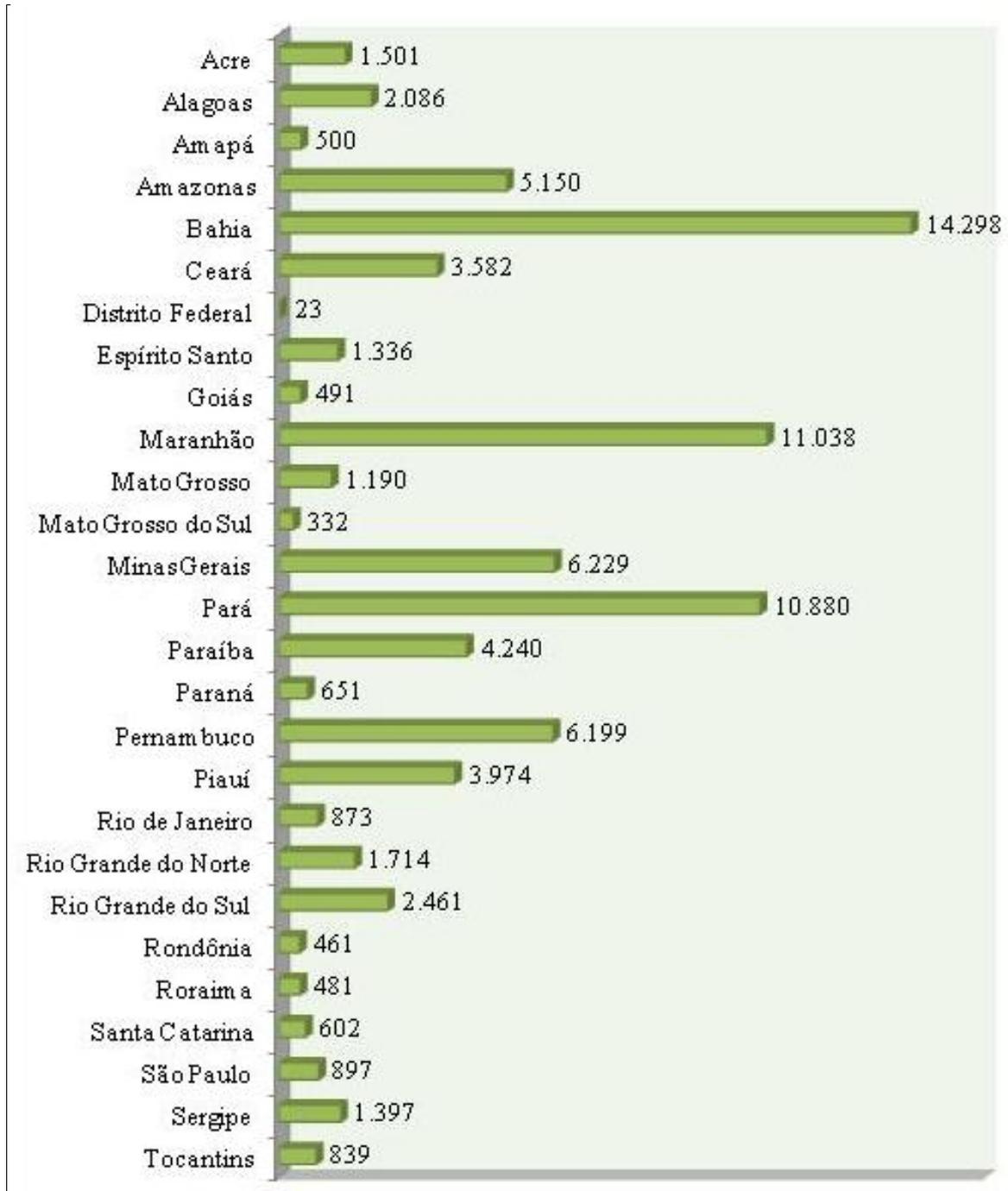
Isso porque, de acordo com Saviani (1980, p. 197), as escolas na modalidade multisseriada não foram instituídas para atender aos interesses dos sujeitos do campo, mas sim “à escolarização do campo” em conformidade com os ditames urbano-industriais do ensino seriado.

Apesar da tentativa aparente de extinção das escolas multisseriadas, incentivada pela política de nucleação - sob a possível reorganização dos sistemas de ensino municipais e estaduais e transferência dos alunos para escolas urbanas em virtude do incentivo dos programas de transporte escolar -, apresentamos dados estatísticos provenientes do Censo Escolar de 2012 e divulgados pelo INEP, no intuito de dar visibilidade quanto à existência ainda eminente dessas escolas em todo o território nacional.

Em conformidade com Hage (2006, p. 4), “[...] as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”.

¹⁰ Ver Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008 (estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo); e Decreto N° 7352, de 4 de novembro de 2010 (dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa na Reforma Agrária – PRONERA).

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DE CLASSES MULTISSERIIDAS RURAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO



(Fonte: MEC/INEP/Deed - Censo Escolar de 2012)

O Gráfico 1 confirma a representatividade das escolas multisseriadas em território nacional, com destaque para os Estados da Bahia, Pará e Maranhão, onde se concentram os maiores números de escolas rurais com turmas multisseriadas correspondentes aos anos iniciais da primeira etapa do ensino fundamental da Educação Básica.

O Estado do Pará, no que diz respeito à escolarização, apresenta elevado índice de alunos residentes em espaços rurais. O atendimento a essa demanda se dá de modo precário desde a oferta de vagas até a infraestrutura física, material e humana, em específico quanto à formação, deslocamento e remuneração dos professores que trabalham nas escolas afastadas dos centros urbanos, característica presente também nos Estados da Bahia e do Maranhão. No Pará, a maioria das unidades escolares que oferecem ensino básico aos sujeitos do campo é caracterizada por classes multisseriadas. Conforme dados obtidos por Hage (2006) nos estudos efetuados sobre essa região do país, dentre eles as pesquisas do grupo Geperuaz¹¹ (2004):

[...] o relatório apresentado ao CNPq, revelou um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas atendem 97,45% da matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental no campo. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 25,64%, atingindo 36,27% na 1ª série. Entre os professores que nelas atuam, 10% possui apenas o ensino fundamental completo, 87,5% possui o Magistério, e menos de 1% concluiu o ensino superior.

Comprometem esse quadro e contribuem para o aumento dos índices de evasão escolar no espaço rural a falta de estrutura física das escolas, a distância a ser percorrida por professores e alunos até o local onde ocorrem as aulas, irregularidades no fornecimento da merenda escolar e sobrecarga de trabalho aos docentes que assumem outras funções além da docência nas comunidades para as quais trabalham. Conforme Hage (2006, p. 3), há professores que trabalham com até sete turmas ao mesmo tempo e isso corresponde atender educação infantil e ensino fundamental, o que acarreta dificuldades até mesmo quanto ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas nessas escolas. Os estudos do mesmo autor revelam o sentimento de discriminação por parte dos professores quanto às diferenças entre eles e os que trabalham nas escolas urbanas, pois as secretarias de educação regionais

¹¹ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ – há cerca de seis anos desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão que estudam peculiaridades da Amazônia paraense. O tema geral de abordagem dessas atividades é a Educação do Campo dessa região, estudos desenvolvidos através da Universidade Federal do Para (Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação – ICED) e envolve docentes e estudantes. Esse grupo também divulga e partilha conhecimentos e experiências com as comunidades estudadas, principalmente “educadores, educandos, gestores, pais e lideranças dos movimentos sociais populares do campo, tais como: agricultores familiares, assentados, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, extrativistas”. O Grupo e os movimentos sociais populares do campo defendem o paradigma da Educação do Campo em contraposição às elites agrárias, que defendem o paradigma da Educação Rural, a fim de construir e fortalecer o *Movimento Paraense Por uma Educação do Campo*, que visa contribuir significativamente à construção de uma região auto-sustentável, em diversos aspectos da vida social de crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo. Informações disponíveis em <<http://geperuaz.com.br>>. Acesso 10/11/13.

tendem a manter relações diferenciadas e a prestar apoio mais direcionado às escolas do meio urbano.

O mesmo autor considera que, pesando as dificuldades e o comprometimento do processo educacional desenvolvido nessas escolas paraenses, ainda são elas as únicas a oferecer à maioria dos filhos dos sujeitos do campo “a iniciação escolar”. Resulta dessa constatação a necessidade e urgência de se desenvolver políticas públicas educacionais que cumpram o Marco Regulatório da Educação do Campo e que isso inclua as escolas multisseriadas do Estado do Pará. Essa condição também se aplica a Bahia e Maranhão, Estados com índices elevados de analfabetismo, distorção idade/série e precarização quanto à estrutura física, material e de formação do quadro de professores para o trabalho com a Educação do Campo, em especial nas escolas multisseriadas.

De acordo com o veiculado no *site* da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, cerca de 27,93% da população baiana vive no campo. Os números indicam 1.017,551 de alunos matriculados distribuídos nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A distorção idade/série tem variação de 33,53% a 75,37%. Em relação às escolas situadas em espaços rurais, existem 12.875 unidades entre federais estaduais, municipais e privadas. Considera-se, segundo o governo baiano, escolas do campo aquelas que englobam a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e Educação Profissional Técnico de nível médio, determinada pela Resolução CBE/CNE nº 02/2008. As escolas consideradas como escolas do campo são aquelas situadas em espaços rurais ou em áreas urbanas que atendam de modo predominante à população rural, mas se desloca às escolas do meio urbano (BAHIA, 2013).

Conforme o Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia, elaborado em 2006, também se considera como escola do campo as que estão

Fundamentadas nos princípios pedagógicos voltados para a formação de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; valorização dos diferentes saberes no processo educativo; formação dos sujeitos da aprendizagem em diferentes espaços e tempos; vinculação da escola à realidade dos sujeitos; reconhecimento da educação como recurso para o desenvolvimento sustentável; autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BAHIA, 2013).

Outra das características apontadas como relativas ao que se entende por escola do campo no Estado em questão está na possibilidade de uma escola “[...] construída de acordo com a realidade, que atue de acordo com as necessidades e as peculiaridades do grupo a que se destina”. Nesse grupo entendemos a inserção das escolas multisseriadas.

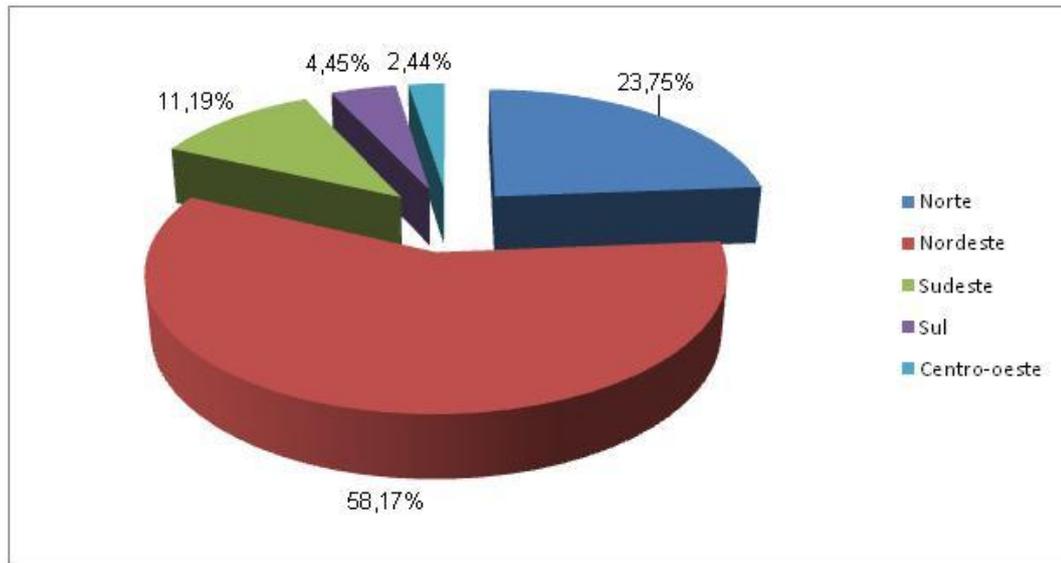
Quanto ao Maranhão, trata-se de um dos Estados da federação que possui dos menores índices de desenvolvimento humano. Isso resulta em níveis elevados de exclusão social, o que reflete também no sistema educacional, condição que se altera mais nos espaços rurais, onde vive a maior parte da população maranhense (ROCHA e DIAS, 2010, p. 11).

A educação nesse Estado, conforme o censo escolar e números decorrentes das avaliações feitas pelo governo federal para mensurar a qualidade educacional, mostram que o Maranhão encontra-se em penúltimo lugar dentre os Estados brasileiros. As taxas de matrícula no campo apresentam diferenças acentuadas, sendo que 41,84% delas são de alunos que frequentam escolas de ensino fundamental no espaço rural. Essa situação se agrava em relação ao ensino médio, que mostra apenas 3,5% do total de matrículas do Estado referentes a alunos que cursam o ensino médio em escolas situadas no campo. Outros dados, de acordo com o censo escolar de 2002, revelam que 59,87% dos alunos de primeira a quarta série, à época, estavam em situação de distorção idade/série, o que condiz a 4,6% dos matriculados em escolas rurais. Quanto às escolas, 23% das salas de aula do espaço rural maranhense estavam em condições precárias e funcionavam de modo provisório em diferentes locais. Quanto à multisseriação, em 2002, “[...] 40,8% das turmas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série [eram] multisseriadas [...]”. No que diz respeito aos professores que trabalhavam em escolas do campo, a situação era de precariedade tanto com relação à escolarização desses sujeitos quanto às condições de salário e de recursos materiais disponíveis nas escolas (ROCHA e DIAS, 2010, p. 11 a 13).

Esses dados revelam que a presença das escolas multisseriadas nas regiões cuja população é menos favorecida economicamente e que vive no meio rural é constante, o que nos indica a necessidade de se estudar mais sobre essa temática e compreender os meandros que corroboram para que essas escolas continuem funcionando em situação precária, e que não sejam consideradas do mesmo modo que as escolas do meio urbano em relação a sua importância principalmente para a escolarização básica.

A título de informação, o Estado de Santa Catarina ao qual pertence Lages (município empírico desta pesquisa) ocupa o 21º lugar na federação quanto ao número de escolas multisseriadas, confirmando que a política de nucleação de escolas e o programa de transporte escolar, incentivados pelo governo deste Estado aos municípios, não conseguiu extinguir as escolas nessa modalidade de ensino. Ao analisar estes mesmos dados, utilizando o agrupamento dos Estados em macrorregiões, conforme Gráfico 2, observamos que,

GRÁFICO 2: CLASSES MULTISSERIADAS NA ÁREA RURAL POR MACRORREGIÕES GEOGRÁFICAS DO BRASIL



(Fonte: MEC/INEP/Deed - Censo Escolar de 2012)

O Nordeste representa o maior contingente de escolas multisseriadas, com 58,17%, seguido pela região Norte, com 23,75%, região Sudeste, com 11,19%, região Sul, com 4,45%, e região Centro-oeste, com 2,44%, confirmando que essa forma de organização escolar continua sendo uma realidade em todas as regiões do país e pretende ser contemplada com políticas educacionais que realmente incluam e não mais neguem a educação qualitativa aos sujeitos do campo.

Alguns critérios demandam consideração ao destacar a região Nordeste com maior concentração de escolas multisseriadas, como a densidade demográfica, localização dos municípios, extensão territorial, índice de desenvolvimento humano (IDH), condições socioeconômicas, tamanho populacional, critérios estes que demonstram as diversas ruralidades que compõem a nação brasileira, permitindo fazer outra leitura da situação, conforme avaliada por Veiga (2002, p. 112) quando se refere às divergências existentes entre os critérios administrativos utilizados para delimitar o espaço rural e urbano, ou seja, campo e cidade, e o tamanho da população existente, se considerarmos a abordagem oficial vigente de classificação e construção de índices pelo IBGE.

Ao contrapor os dados entre as regiões de maior e menor concentração de escolas multisseriadas, observa-se que as regiões nordeste e centro-oeste apresentam semelhante extensão territorial¹². Porém tal relação simplificada a variável territorial não pode ser feita

¹² A Região Centro-Oeste é composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. Sua área é de 1.604.8500 Km². A Região Nordeste é formada pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Sua área é de 1.554.257,0 Km². Informações disponíveis em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso 06/04/2013.

sem considerar as relações capitalistas de exploração do solo historicamente diferentes presentes na região centro-oeste, combinadas com o agronegócio, concentração fundiária, pecuária extensiva e produção agrícola altamente mecanizada. Essas características acabam por concentrar a maioria da população nos grandes centros urbanos. O mesmo não aconteceu na região Nordeste em razão das diferentes características físicas. Essa região apresenta peculiaridades que refletem nas atividades socioeconômicas desenvolvidas, na distribuição da população em que predominam as pequenas e médias propriedades rurais.

Historicamente, as escolas multisseriadas são caracterizadas como escolas de pequeno porte, com condições de funcionamento, extremamente precárias quando comparadas com as condições de oferta de ensino nas escolas que funcionam no espaço urbano. O campo necessita de políticas públicas e educacionais adequadamente direcionadas que rompam com o modelo discriminatório, a fim de contemplar e superar essas carências existentes há décadas no espaço rural brasileiro, para que se possa fortalecer a identidade cultural dos sujeitos do campo e garantir um atendimento educacional diferenciado.

Para Lacerda e Santos (2011, p. 23) houve, no decorrer da história da educação brasileira, um “[...] desencontro entre educação e processos produtivos, numa perspectiva emancipatória”. Dessa maneira, a educação oferecida no campo e a educação dos centros urbanos foram-se distanciando, contrariando o fato de que o campo é tão necessário quanto o espaço urbano. E se a permanência dos sujeitos do campo no campo é necessária por sua significativa contribuição à produção de alimentos, também busca-se que a educação para esses sujeitos seja de qualidade.

Romper com esse paradigma de que escola boa é para a cidade e qualquer uma para os sujeitos do campo é garantir aos mesmos “[...] um direito essencial” (LACERDA e SANTOS, 2011, p. 23). Se as escolas multisseriadas são o espaço onde essa educação se efetiva, tirá-las desse meio pode caracterizar um retrocesso no que diz respeito à escolarização dos sujeitos que vivem no campo. Contudo, não basta mantê-las onde estão inseridas. Demanda-se esforços no sentido de melhorar a qualidade da educação por elas disseminada para que se tornem locais de produção de conhecimentos que possibilitem o pensar crítico, sem deixar de lado as características inerentes à sociedade rural.

Observamos no Gráfico 2, que representa a distribuição das escolas multisseriadas quanto à sua localização geográfica, que as regiões Norte e Nordeste possuem o maior número de escolas nessa modalidade. No entanto, outras regiões também mantêm esse sistema de educação e isso possui um significado, principalmente o de que há necessidade de se observar as peculiaridades regionais para manter a escola multisseriada como uma

modalidade de Educação do Campo para os sujeitos do campo, mantendo o direito dos mesmos a uma educação com qualidade e, ao mesmo tempo, com identidade, no sentido de ser única para a comunidade na qual está inserida e que tem por objetivo o educar. Se pensarmos nas diferenças regionais quanto à classificação, percebemos que as regiões que possuem maior número de pessoas desfavorecidas economicamente também possuem mais sujeitos que vivem no campo e frequentam escolas situadas em comunidades rurais. Mas também encontramos índices expressivos de populações que vivem no campo nas demais regiões ilustradas no Gráfico 2.

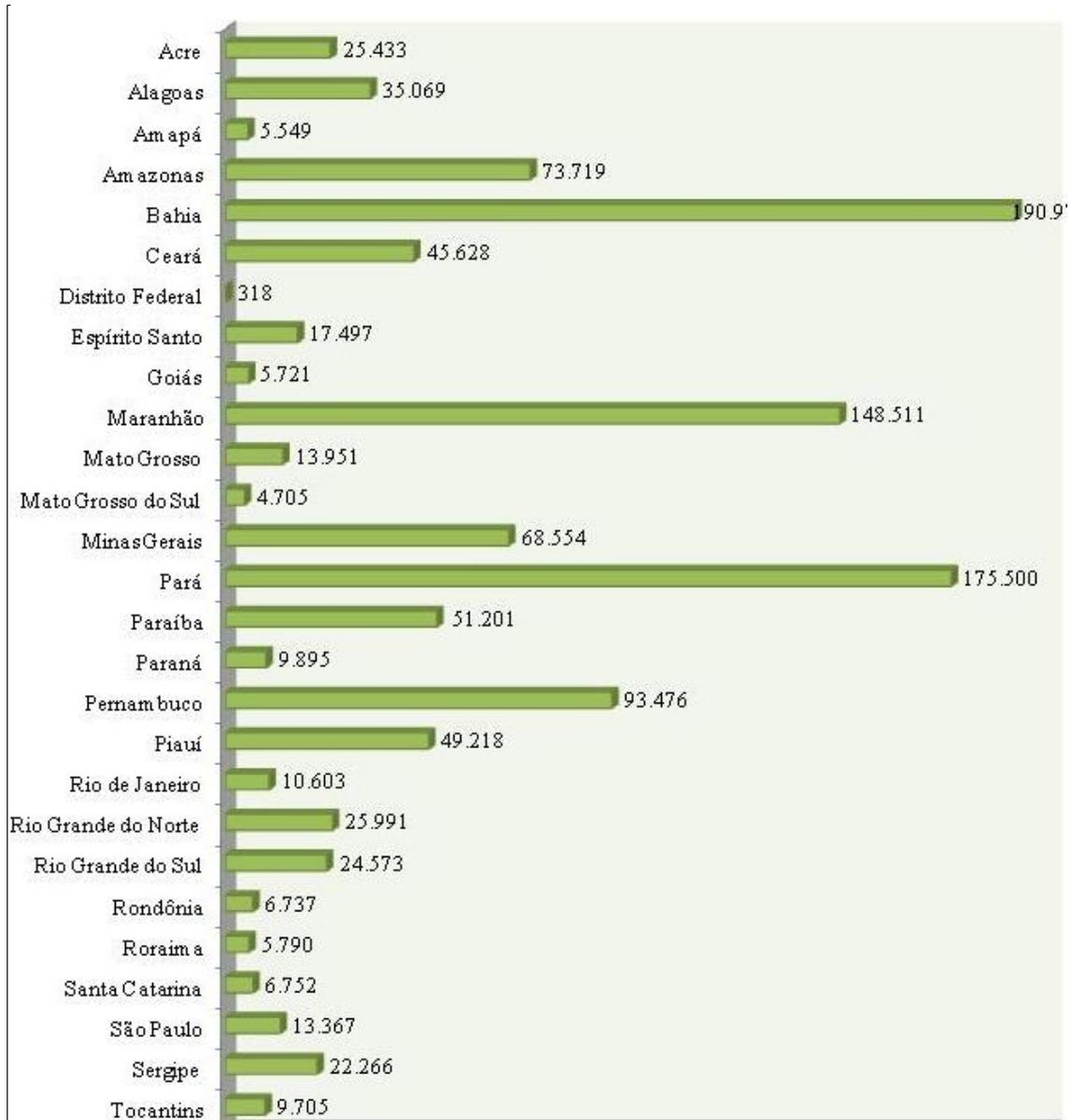
E novamente nos posicionamos quanto às disputas travadas no meio rural entre os projetos materializados no agronegócio e na agricultura familiar. Se o agronegócio cresce, diminui a população rural nas escolas, aumenta o número de sujeitos nas periferias urbanas e ainda assim se mantém as diferenças entre urbanos e rurais, entre os que possuem o campo e os que vivem nele e dele. Também observamos que mesmo no embate entre manter-se no campo ou ser expulso dele, os sujeitos do campo buscam os bancos escolares como meio de apropriar-se de conhecimentos, de instruir-se naquilo que se considera educação formal e apropriada pelas políticas públicas centradas no ideal capitalista. Se esses sujeitos vão e querem se manter na escola, consideramos justo que essa escola seja um modo de manter a identidade destes, afinal um direito assegurado constitucionalmente. Para isso, há que se efetivar políticas públicas realmente comprometidas com a manutenção das peculiaridades regionais no sentido de conservar um caráter identitário para aqueles que vivem no campo.

Em resumo, a distribuição das escolas multisseriadas apresenta variações regionais significantes, que suscita diferentes questões para o debate, as quais apontamos, mas sobre as quais não nos aprofundamos, por não ser esse o objeto principal desta pesquisa.

4.1 O CONTINGENTE DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS

Ao considerarmos o contingente de alunos matriculados em escolas multisseriadas, notamos outra vez a correspondência com os Estados da Bahia (13,35%), Pará (16,13%) e Maranhão (15,89%) no sentido de alunos por turma, conforme representado no Gráfico 3.

GRÁFICO 3: MATRÍCULAS EM ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO



(Fonte: MEC/INEP/Deed - Censo Escolar de 2012)

No Gráfico 3, apresentamos o número de alunos efetivamente matriculados e atendidos em escolas multisseriadas em todo o território nacional, que corresponde a um universo de 1.140.799 brasileiros nos anos iniciais da primeira etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, em consonância com os dados oficiais divulgados pelo MEC.

Fazendo uma análise comparativa e confrontando os mesmos dados referentes à distribuição de escolas multisseriadas, quantitativo de alunos matriculados e número de professores docentes nessas escolas, com base nos dados do Censo de 2010 (PANTEL, 2011, p. 47-49), notamos que houve um acréscimo no número de escolas e consequente aumento do número de matrículas e de professores em sete Estados da Região Nordeste e em três da

Região Norte. Nos outros Estados, esse número de escolas, professores e de alunos está sendo reduzido, demonstrando que o campo continua em movimento, com forte presença do agronegócio no centro e sul do país.

Esse movimento pode se dar por diferentes motivos. Dentre eles, as conformações sociais e políticas que vão aos poucos modificando os espaços do campo brasileiro. Podemos dizer que o agronegócio, que tende a ganhar espaço para o aumento da produtividade de matéria-prima alimentícia (como grãos, por exemplo), diminuindo o lugar da população rural, e os movimentos sociais em prol da manutenção da população do campo no campo são condições que podem alterar os dados estatísticos tanto sobre as escolas multisseriadas quanto sobre a quantidade de alunos que as frequentam. Para Nascimento,

As oligarquias rurais, representantes do atraso, possuem um significativo poder político dentro do Governo Federal. Este, por sua vez, faz uma política de interesse com o MST e com os grandes fazendeiros. Neste jogo de empurra-empurra, a crise do emprego aumentou por causa do êxodo rural e da migração campo-cidade. No entanto, há uma reação do povo, principalmente, das minorias excluídas que buscam lutar pelo espaço social que lhes pertence, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural para o campo (NASCIMENTO, 2006, p. 871).

Se o campo está em movimento, também a educação a ser oferecida nesse espaço e para os que o habitam, neste caso os sujeitos do campo, pretende ter as especificidades necessárias para atender às prioridades dos alunos que frequentam as escolas inseridas no espaço rural. No entanto, conforme ressalta Nascimento (2006), a realidade de uma escola que seja do campo e para o campo ainda é um fator em construção, justificando-se, com isso, os encontros e movimentos sociais que se voltam para a formação de uma identidade para a escola do campo. Entram nesse processo também a escolarização e formação de professores capazes de perceber a identidade rural e educar nesse meio, considerando os aspectos inerentes ao espaço, cultura e sociedade desse local, complexo, multifacetado e heterogêneo. Caldart complementa essa questão ao relatar que

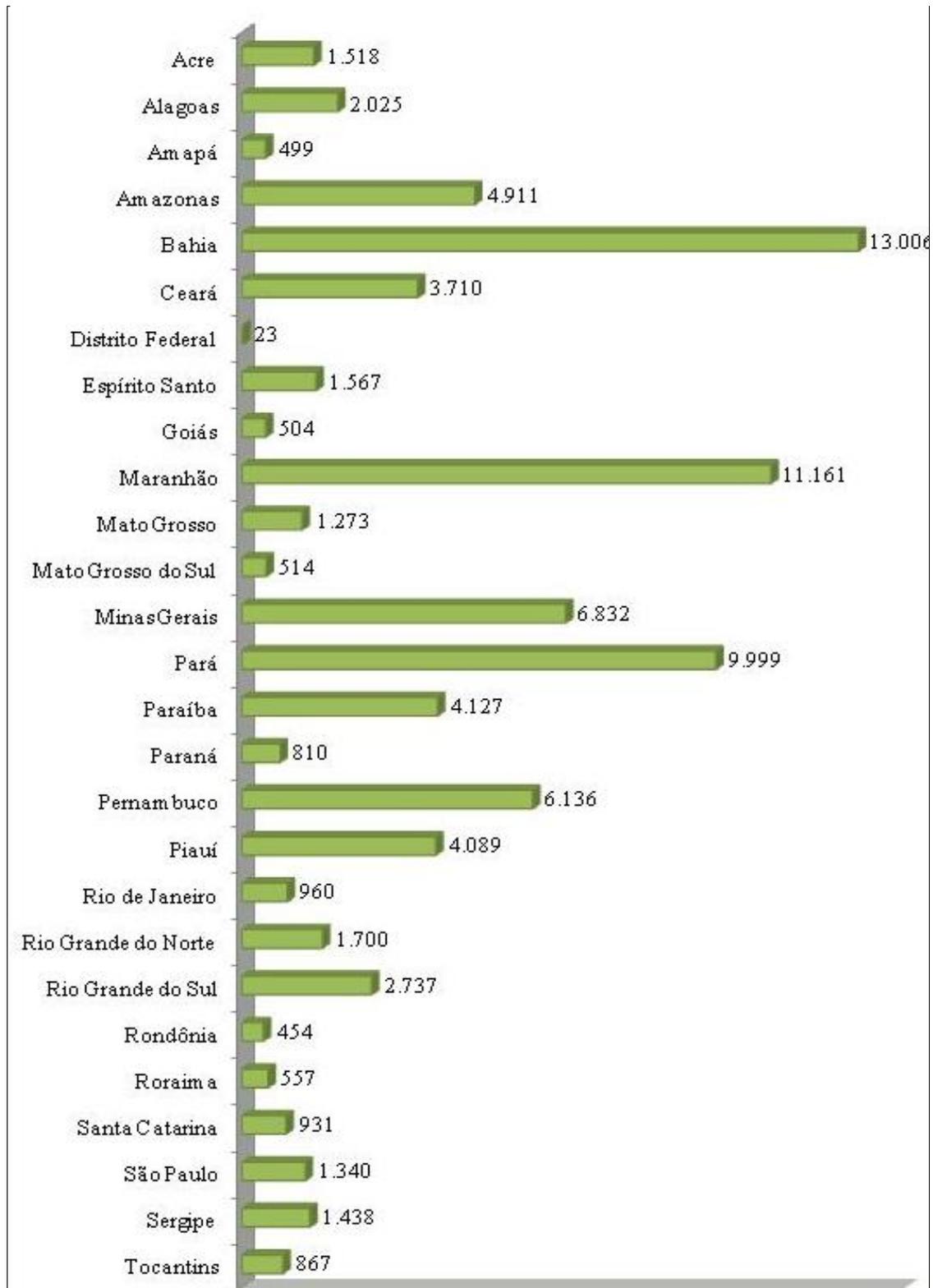
A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 19).

Convém ressaltar, portanto, a importância de pesquisas educacionais que apontem e denunciem essa realidade, pois o campo está vivo e em constante movimento. A experiência de vida profissional e acadêmica da pesquisadora revela que os sujeitos do campo almejam uma escola de qualidade, que não renegue a sua cultura e seja disponibilizada no local onde vivem e constroem a sua história.

4.2 O CONTINGENTE E O PERFIL DOS DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS

Quanto à distribuição dos docentes que trabalham em escolas multisseriadas, segue-se a mesma dinâmica de concentração apresentada, ou seja, Bahia, Pará e Maranhão. Mas ao se tratar da formação escolar desses docentes, constatamos uma significativa mudança nesse panorama em todo o território nacional, conforme demonstram o Gráfico 4 e a Figura 1.

GRÁFICO 4: NÚMERO DE DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO



(Fonte: MEC/INEP/Deed - Censo Escolar de 2012)

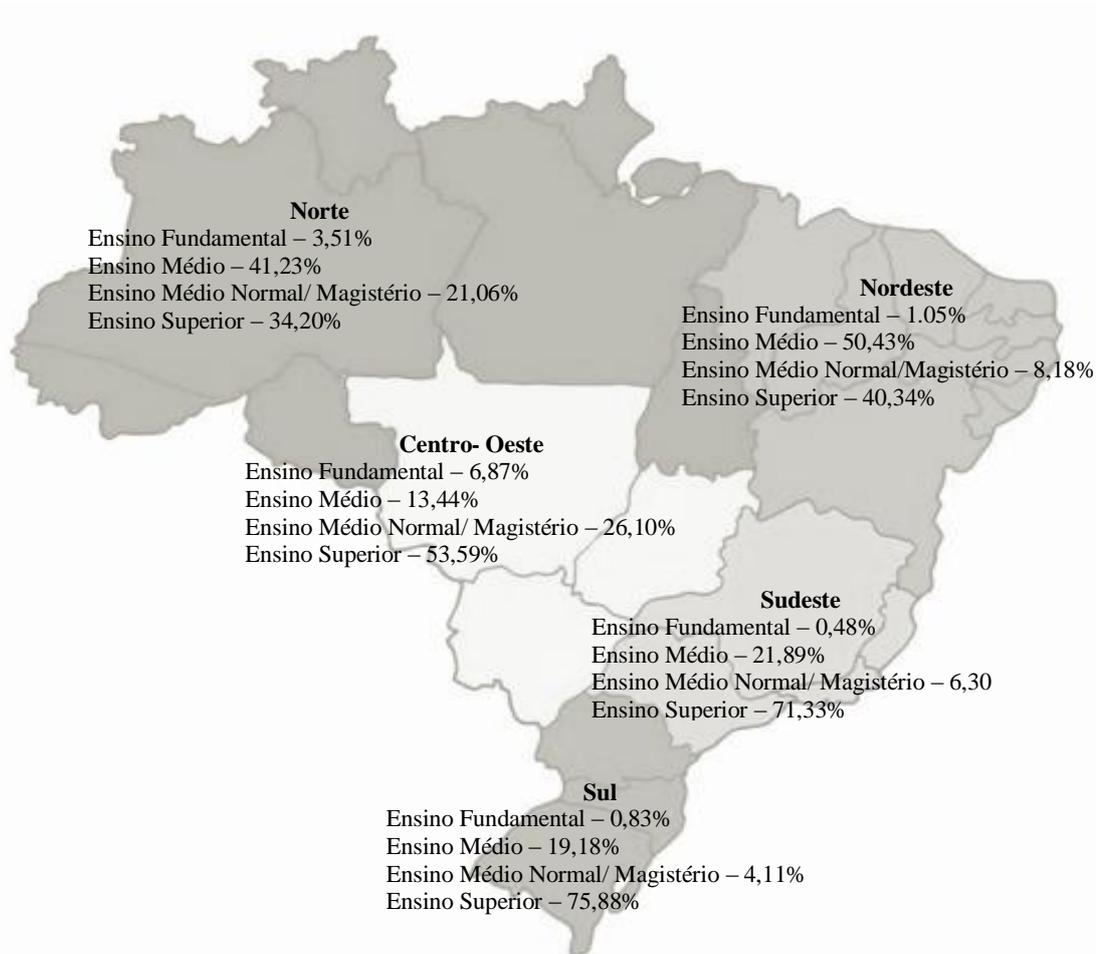


FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

(Fonte: INEP, 2012)

De acordo com o mapa (Figura 1) e Gráfico 4, observamos que os docentes que trabalham em escolas multisseriadas e cursaram apenas o ensino fundamental (1,68%) formam um pequeno número em todo o país, algo que pode sugerir mudança qualitativa na operacionalização do ensino multisseriado. Quanto ao Ensino Médio, 42,02% dos docentes têm essa formação, mas 11,11% possuem Curso Normal/Magistério o que caracteriza os demais como professores leigos, ou seja, possuem formação em nível médio, mas não são portadores de diploma direcionado ao magistério. A formação em Ensino Superior apresenta um quantitativo de 45,19%.

Nas regiões Norte e Nordeste, onde se concentra o maior número de escolas multisseriadas brasileiras (80%), o ensino é promovido predominantemente por docentes escolarizados até o Ensino Médio.

Os dados das demais regiões apontam que esse atendimento é realizado por uma maioria de professores com ensino superior completo, destacando-se a região Sul, que

apresenta o índice mais alto do Brasil, ou seja, 75,88% dos docentes possuem graduação. Nos dados auferidos, não encontramos relatos quantitativos do número de docentes em efetivo exercício escolar que estão em processo de habilitação, o que poderia dar maior concretude a esses dados.

Observar esse contexto nos leva à reflexão sobre o que os cursos de formação vêm oferecendo aos futuros professores, ou seja, quais os saberes e práticas são relacionados nas ementas dos cursos e quantos deles consideram a Educação do Campo e a escola multisseriada como componente curricular? O que se observa de concreto em relação às políticas de formação de professores para o trabalho nas escolas do campo tem sido oportunizado pelo Movimento Nacional de Educação do Campo e seus desdobramentos. A partir desse movimento, ressalta-se a importância da formação voltada para as especificidades dos sujeitos do campo e que tendam a valorizar o espaço, a cultura e a tradição dos sujeitos do campo como elementos necessários ao processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido nas escolas que atendem o espaço rural no país. Um dos programas decorrente dos movimentos sociais é o PRONERA, que trabalha em diferentes Estados brasileiros no sentido de oportunizar formação compatível e direcionada à escolarização do campo e para o campo.

Nesse sentido, ao relatarmos a formação acadêmica desses professores salientamos que, mesmo tendo Formação Superior, não significa que sua titulação corresponda às demandas da Educação do Campo. Portanto urge a necessidade de se oferecer, pelas Instituições de Ensino Superior, Licenciaturas, Especializações, Formação Continuada em Educação do Campo para os profissionais que vão trabalhar nas escolas situadas no meio rural. Políticas educacionais nesse sentido vêm sendo discutidas em âmbito nacional e algumas delas aplicadas em diferentes partes do país, geralmente são resultado dos movimentos de Educação do Campo. Mas, isso representa apenas o começo de um longo caminho a ser percorrido até constituir-se uma escola que atenda aos sujeitos do campo em suas especificidades.

Porém, nos compete refletir sobre isso e entender a necessidade de uma formação para os professores que trabalham com a Educação do Campo que seja condizente ao fazer pedagógico pelo qual são responsáveis. É importante entender que a Educação do Campo se constrói sobre bases bastante diferenciadas do que ocorre nos centros urbanos, conforme preconiza o seu marco legal.

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória

coletiva. As pessoas, gente simples do campo, tornam-se sujeitos culturais, celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo, e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais (NASCIMENTO, 2006, p. 869).

O nível de escolaridade dos docentes é um dos aspectos importantes nesse contexto, pois seu desempenho contribui para a aprendizagem dos alunos e conseqüente qualidade de ensino. Quanto a esse aspecto, no espaço rural essa carência é visível, tornando-se importante que as políticas educacionais sejam articuladas com outras políticas públicas no espaço do campo e estejam voltadas para suprir essa defasagem, levando em conta as diversas ruralidades do país, tendo em vista uma escola do campo de qualidade, pedagogia e estrutura física condizente, e professores com formação própria e melhor remunerados para atuar nesta modalidade de ensino.

4.3 EDUCAÇÃO AOS SUJEITOS DO CAMPO: UMA CONTRIBUIÇÃO DO MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Parágrafo Único,

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O Movimento Nacional por uma Educação do Campo vem desenvolvendo uma série de ações no sentido de estabelecer critérios e práticas que contribuam para a qualidade da educação das pessoas que moram no campo, em todas as modalidades de ensino. Das possibilidades mais importantes e ações desse movimento destaca-se o PRONERA, política pública voltada para a educação das pessoas que vivem em áreas que lhes foram destinadas (conquistadas) pelo Sistema Nacional de Reforma Agrária.

A importância do Movimento de Educação do Campo é tão considerável quanto sua história, delineada a partir do processo de organização de pessoas em torno do direito pela terra, nos anos 1945. Em seu movimento, ganhou e perdeu espaço até os desdobramentos relacionados à conquistas e continuidade de lutas do MST no final do século XX. Nesse

contexto, a década de 1990 e os acontecimentos sociais, políticos e econômicos que movimentaram o Brasil caracterizam tempo, espaço e condições que oportunizaram o alcance desse Movimento em âmbito nacional. Isso ocorreu a partir do “1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária”, em 1997, na Universidade de Brasília, juntamente ao lançamento do “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, considerado marco inicial do Movimento (MUNARIM, 2008).

Das ações promovidas através do PRONERA, ressaltam-se a garantia de alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos que vivem em regiões de assentamentos, bem como processos de formação direcionada aos profissionais da educação que atuam nessas áreas. Também promove-se escolaridade aliada à formação profissional de jovens e adultos, salientando o ensino técnico-profissional nos níveis médio e superior em diferentes áreas do conhecimento (SANTOS, 2008, p. 8). Essas conquistas, juntamente com outras ações, são resultantes de Seminários organizados em diferentes partes do país, sendo o último deles (III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) realizado em outubro de 2007, em Luiziânia (GO). Destaca-se como resultado desses encontros publicações federais que tendem a sistematizar e regulamentar a educação no campo, considerando suas especificidades.

No campo, predominam os trabalhadores intermitentes utilizados em certas fases do ciclo produtivo. Tais indivíduos vivem nas periferias das cidades próximas das grandes lavouras agrícolas ou vêm de regiões distantes em busca do trabalho, principalmente nos períodos de safra. Além de se submeterem à exploração extensiva e intensiva do trabalho, eles têm péssimas condições de vida. A pouca remuneração do trabalhador adulto masculino o compele a solicitar ajuda da mulher e de seus filhos para o trabalho em sua pequena propriedade ou para tarefas fora dela, incorporando-os à produção como trabalho gratuito fornecido aos capitalistas (AUED e VENDRAMINI, 2009, p. 49).

Mudar essa realidade constitui tarefa de toda a sociedade e um dos campos em que se pode veicular informações pertinentes às mudanças necessárias é a educação. Um dos objetivos do PRONERA e do Movimento Nacional da Educação do Campo tem como um de seus fundamentos as especificidades das comunidades rurais.

Contextualizando a população rural no que diz respeito à educação e ações desenvolvidas pelo PRONERA nesse sentido, conforme relatórios emitidos em 2008, cerca de 500 mil jovens e adultos já foram atendidos pelo Programa e, no ano de publicação desse relatório, aproximadamente 50 mil jovens e adultos estudavam nos cursos oferecidos por essa política. Essas ações procuram reverter o quadro de analfabetismo, baixa escolaridade e

repetência aliado à distorção idade-série que diferencia consideravelmente as taxas de alfabetização do campo em relação aos centros urbanos. Assim, através do PRONERA, procura-se assegurar à população do campo o direito à educação, conforme previsto na Constituição de 1988. Nesse sentido, conforme Santos

A Educação do Campo e sua compreensão sobre o papel do conhecimento na vida dos camponeses é uma novidade histórica porque nasce das experiências como assentados, agricultores familiares, quilombolas, enfim, da diversidade, história e cultura como modo de produção e reprodução da vida desses sujeitos (SANTOS, 2008, p. 9).

A modalidade de educação no campo, que prevê também a escola multisseriada, pode ser analisada sob diferentes perspectivas, a do sujeito que vive no e do campo e quer manter suas raízes, mas sem privar-se do saber institucionalizado para si ou aos filhos. Também se entende a necessidade de manter o sujeito no campo, porque as populações rurais são responsáveis por boa parte da produção de alimentos e de uma rica cultura que contribui para a caracterização da diversidade social, cultural e econômica brasileira. Manter essas características significa permitir aos sujeitos do campo e à escola a manutenção de sua identidade.

Munarim *et al* (2010, p. 48) ressaltam que a identidade dessa escola não está somente na sua posição geográfica, no sentido de estar fora do urbano. As questões identitárias da escola e dos sujeitos do campo envolvem cultura, as relações que se estabelecem entre aqueles que vivem no campo, o que diz respeito ao ambiente e ao trabalho que o sujeito do campo desenvolve. Nesse caso, sob a perspectiva da educação, formar os sujeitos do campo para o saber formal sem destituí-lo do que o forma e constitui caracteriza um processo de inclusão desse sujeito no contexto social, desde que essa formação não descaracterize a cultura rural.

Essas considerações vinculam-se ao pensamento de Pinheiro, para o qual, ao se pensar sobre a Educação do Campo,

[...] é pertinente ressaltar que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. Há ainda insatisfação, ocasionada pelo acesso tardio a escola que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes para a criança, o adolescente, os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo (PINHEIRO, 2012, p. 2).

Analisando as palavras desse mesmo autor, observa-se que aliar educação formal de características sociais e culturais das sociedades chamadas de elite não tem surtido o efeito desejável no sentido de combater o analfabetismo e melhorar as condições de vida. Quando se trata de desenvolver processos educacionais direcionados à população rural, há que se considerar as peculiaridades dessa sociedade que tem um modo de vida diferente dos que vivem no meio urbano. Organizar um sistema educativo que tenha por premissa as peculiaridades dos sujeitos do campo é, portanto, uma necessidade e um direito desses sujeitos que vêm sendo marginalizados no que trata de serviços sociais, dentre eles a educação. Isso caracteriza um dilema aos que sistematizam os saberes a serem veiculados nas escolas do campo, tendo por meta tanto a valorização do sujeito do campo quanto a promoção de sua autonomia.

Em seus estudos, Munarim *et al* (2010, p. 47) observam que as desigualdades resultantes das condições econômicas e sociais que envolvem os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo “[...] articulam-se com as desigualdades da renda auferida pelo núcleo familiar, com desigualdades de acesso, de formação e de infraestrutura presentes no campo brasileiro”. Esta percepção pode ser observada na divergência existente entre o modo de vida dos sujeitos do campo e as inovações que chegaram para o cultivo agrícola, ou seja, ao mesmo tempo em que os grandes produtores rurais inovaram no maquinário, no aumento da produção de grãos, nos agrotóxicos, na alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala, o pequeno produtor rural continua limitado ao trabalho árduo, sendo em alguns casos inclusive lhe negado o acesso à terra para sobreviver e garantir o sustento seu e de outros brasileiros.

Nesse sentido, destacam-se o MST e o Via Campesina, dos quais resultou o PRONERA, que procura atender às necessidades de educação dos que habitam o meio rural, levando-se em conta suas especificidades. Cabe lembrar que esses movimentos consolidam uma das conquistas dos que vivem da terra, que é o direito à propriedade e à manutenção de escolas nas localidades onde vivem, dentre elas a multisseriada, que procura resolver problemas de carga horária, por exemplo, aliada à necessidade dos trabalhadores e seus filhos de se adequarem a momentos específicos de produção, como a época de plantio e colheita.

Assim, manter os sujeitos no campo e resolver questões básicas de adaptação das escolas nesse espaço é uma das condições importantes a serem observadas nas políticas públicas de Educação do Campo, o que vem sendo bandeira de luta dos movimentos que tratam sobre o assunto e deles também resultam contribuições importantes para a oferta qualitativa da educação dos sujeitos do campo.

Muito se discute em manter a população do campo no campo, em Educação do Campo, para o campo, no campo, possibilidades e tentativas de inscrever uma população e suas necessidades na história. Contudo, isso requer pensar quem são as pessoas que formam a população rural, ou do campo. Essa definição não implica na generalização, porque esse contexto é constituído pela heterogeneidade, pela diversidade e multiplicidade de culturas e também de etnias. Conforme se pode observar

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 11).

Se o campo é formado pela pluralidade, a educação desses sujeitos também necessita ser plural e isso requer a observação dessa diversidade no estabelecimento de políticas públicas e das práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos sujeitos do campo sem limitar suas possibilidades de ascensão. Nessas discussões, a diversidade, complexidade e especificidade vêm sendo uma perspectiva teórica e metodológica na pauta do Movimento Nacional pela Educação do Campo há mais de dez anos. Marschner (2011, p. 41) levanta essa questão ao considerar que os debates nas diferentes esferas sociais e políticas resultaram na definição de Educação do Campo por oposição à escola para as populações rurais. Essa denominação representa

[...] mais do que uma demanda por escolas nas comunidades rurais, assumindo uma ampla pauta de análises sobre um espaço específico da sociedade brasileira, com um elenco de ações e reivindicações visando a resignificação e transformação do rural (MARSCHNER, 2011, p. 41).

Trata-se de distinguir um espaço que se configura por múltiplas perspectivas, pois o espaço rural envolve dois amplos grupos econômicos, o do agronegócio¹³ e o campesinato¹⁴.

¹³ AGRONEGÓCIO. O termo agronegócio expressa, na atualidade, as atividades desenvolvidas no meio rural sob a perspectiva da “alta tecnologia agrícola”, o que compreende o aumento da produtividade atrelada à quantidade de terras para a expansão de produtos destinados ao atendimento alimentício dos mercados nacional e internacional, no que implica na posse da terra por poucos para a extensa produtividade. Isso não exclui a presença de agricultores que vendem seus serviços aos grandes proprietários, o que implica em qualificar o termo agronegócio com maior produtividade aliada à tecnologia. Para esses autores: “Desde que seu uso se impôs, o termo agronegócio tem um sentido amplo e também difuso, associado cada vez mais ao desempenho econômico e à simbologia política, e cada vez menos às relações sociais que lhe dão carne, uma vez que opera com processos não necessariamente modernos nas diferentes áreas e regiões por onde avança a produção monocultora” (p. 85), o que implica em definir esse termo a partir da diversidade de perspectivas que ele envolve (LEITE e MEDEIROS, in: CALDART *et al*, 2012, p. 84-85).

¹⁴ CAMPESINATO: o termo designa “[...] o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em

Quando se trata de uma educação voltada para esse espaço, essas definições se tornam importantes na medida em que simbolizam estruturas sociais, econômicas e culturais distintas. Conforme propõe Fernandes (2008, p. 26), os territórios do agronegócio e os da agricultura familiar organizam-se de modo distinto, sendo o primeiro voltado para o capital e produção de mercadorias e o segundo direcionado primeiro para a subsistência, o que conforma espaços específicos dentro de um mesmo território. A Educação do Campo, nesse caso, é direcionada aos que subsistem por meio das atividades rurais e sua formação étnica e cultural é diversificada. A essa modalidade de educação compete valorizar a diferença e estabelecer critérios que contemplem o leque de culturas resultante da heterogeneidade rural.

A observância dessas questões resultou em legislação específica para a educação a ser desenvolvida no meio rural, a exemplo do Art. 1º, da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação Básica e Câmara de Educação Básica, no qual entende-se que:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Na continuidade dessa resolução destaca-se como objetivos a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica” e para todos os que compõem a pluralidade rural.

O campo legislativo brasileiro quanto a essas questões nos parece não deixar margens para a dúvida quanto à legalidade e necessidade de desenvolver uma educação pensada com os sujeitos do campo. Contudo, embora o tempo e as discussões estabelecidas em território nacional sobre a oferta de um sistema educacional para o campo brasileiro aconteça, há muito a ser feito. Uma dessas questões volta-se especificamente para a discussão sobre as escolas multisseriadas, que são previstas nas regulamentações para a Educação do Campo, ao mesmo tempo a dissolução de escolas nessa modalidade. Um dos exemplos é a própria Resolução nº 2, de 2008, que coloca a nucleação como possibilidade a ser considerada quando a educação básica não puder ser oferecida nas comunidades.

regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas, e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado” (COSTA e CARVALHO, In CALDART *et al*, 2012, p. 113).

Estudos de Munarim (2010), Caldart *et al.* (2012) e Marschner (2011), por exemplo, têm mostrado que a Educação do Campo constitui um dos resultados das lutas travadas pelos movimentos em prol da reforma agrária, o que acaba por associar a Educação do Campo com o MST. Não se pode negar a influência desses movimentos no que diz respeito à manutenção e criação de escolas no meio rural para atender à população rural. Mas não podemos deixar de perceber que outras reivindicações também consolidam essa modalidade educacional, a exemplo da população indígena, que também compõe o arcabouço do que se entende por população do campo.

Cavalcante (2010, p. 553), sob a perspectiva de diferentes autores, destaca que a educação rural, que ora denomina-se Educação do Campo, constitui um espaço de “[...] relações de poder e produção do rural”, cujas bases são montadas a partir da “[...] lógica de uma sociedade excludente, discriminatória, injusta que teve sua saga iniciada junto ao desequilibrado processo de divisão de terras do Brasil Colônia”. Evidenciar esse aspecto que constitui os sujeitos do campo e as relações que se estabelecem no espaço rural é um dos caminhos para compreender tanto a função da Educação do Campo quanto a necessidade de especificar a população rural em sua diversidade. Também significa entender que ela necessita ser contemplada nas políticas públicas e nas ações desenvolvidas pelos poderes públicos para adequar-se ao preconizado legalmente.

Por essa razão, não nos detemos exclusivamente às considerações de ordem geral sobre os sujeitos a serem atendidos pelas escolas do espaço rural, pois nosso entendimento é o de que a manutenção de escolas nesse território implica e vai além dos movimentos em prol da reforma agrária.

Em que pesem essas diferenças e singularidades, acreditamos que a Educação do Campo tem por objetivo atender a todos os que moram no campo no regime de campesinato, conforme destacam regulamentações legais e estudos voltados para essa área. A leitura de Cavalcante (2010) nos permite observar algumas peculiaridades quanto à educação oferecida no espaço rural, em especial a partir de suas observações quanto às ações resultantes de políticas educacionais elaboradas desde o início do século XX, quando se instituiu a educação rural. Nessa distinção, a mesma autora também ressalta diferenças básicas quando se trata desses sujeitos e que são resultantes do antagonismo entre o que possui a terra e o que a habita.

Nessa conformação, destacam-se as diferentes populações do espaço rural, a exemplo dos ribeirinhos, dos indígenas, dos agricultores de subsistência entre outros. Não se pode negar, no entanto, que são os movimentos pela reforma agrária que ganham corpo nos

anos 1990 e apresentam outra possibilidade de pensar sobre a Educação do Campo, em contraposição às políticas até então desenvolvidas de uma educação rural e não para os sujeitos do campo.

Parece-nos que reside aí a vertente que nos move, ou seja, de que os processos educacionais para o espaço rural pensem nos sujeitos como aqueles que necessitam ser beneficiados com uma escola que atenda às suas especificidades e que contemple suas características e diversidade. Conforme ressaltado na Conferência para uma Educação do Campo realizada em 2004, em Luiziânia, e assinalada na introdução deste subitem, as políticas direcionadas para essa modalidade educacional buscam considerar as implicações do termo “[...] ‘campo’ como representativo de uma diversidade que se afina aos princípios políticos e éticos da sociedade, grupos e estilos de vida não urbanos do Brasil” (CAVALCANTE, 2010, p. 558). São ilustrativas dessa compreensão as palavras da mesma autora, quando assinala que

É da história da exploração agrária que a educação do campo pode situar seus educandos e educadores. Na compreensão da sua diversidade socioambiental e organizacional, entre o “campo” dos ribeirinhos, sertanejos, indígenas, caiçaras, quilombolas, ou simples moradores do rural sem rótulos, muitas vezes situados nas zonas fronteiriças e tênues entre um rural e um urbano não tão longínquo, mais ainda assim quase inacessível em serviços e privilégios (CAVALCANTE, 2010, p. 560).

Buscar uma educação que seja capaz de compreender e valorizar essa multiplicidade, seja no campo ou na cidade, caracteriza a constituição de uma educação de qualidade para todos no que trata da igualdade de direitos e não em uma educação igual para todos, o que contraria a possibilidade de direitos de manutenção identitária de cada comunidade, seja ela do espaço urbano ou rural.

Aos observar essas questões, compete-nos também definir o que seja a cultura camponesa, pois identificamos como grupos antagônicos o agronegócio e a agricultura familiar, sendo este último formado pela “[...] diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza”, características que contribuem para a marcação de “[...] territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares [...]” que compõe o que se concebe por cultura camponesa e que entendemos necessita ser valorizada quando se trata de Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012, p. 180).

Diferentemente de entender o “Campo” como espaço apenas de produção agrícola, ele busca ser compreendido, antes de tudo, como

[...] território de produção de vida, [...] de novas relações sociais; de relações entre os homens e a natureza; entre o urbano e o rural. O campo é território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem (MOLINA, 2006, p. 8).

Isso resulta em dizer que esse processo não consiste em estabelecer um padrão de educação formal para os que vivem no campo, mas desenvolver processos educacionais que levem aos educandos as possibilidades de continuarem a luta pela valorização de sua diversidade, cultura e territorialidade. Essa educação extrapola os muros escolares e trata de educar para a manutenção das raízes, das tradições, da identidade dos que moram no campo.

Em seus estudos, Caldart *et al* (2012, p. 330) destacam, entre outras especificidades, as mudanças a serem empreendidas nas escolas do espaço rural para que se tornem de fato escola do campo, com Educação do Campo, que sejam direcionadas para as particularidades dos sujeitos do campo, mas sem afastá-las do conhecimento científico produzido coletivamente. Isso diz respeito a usar o conhecimento institucionalizado como veículo para a reflexão rural no que tange as suas especificidades. Para que isso ocorra, com base em estudos realizados por Caldart em 2010, os autores destacam que as mudanças são direcionadas a,

1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções; 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola; 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (CALDART *et al.*, 2012, p. 330).

Observa-se que a educação a ser desenvolvida nas escolas do campo pretende considerar o que o campo tem de peculiar, de envolver não somente os alunos, mas toda a comunidade. Isso condiz a tornar a escola o centro do qual podem irradiar ações educativas para todos os sujeitos do campo, na medida em que estes considerem o meio escolar como espaço de aprendizado e também de luta em prol de condições mais dignas de vida aos que vivem e trabalham no campo.

Trata-se de uma educação combativa que tem sua origem nos movimentos sociais, mas se especifica, se constitui a partir do meio no qual foi construída e tem por objetivo

construir. Acreditamos nesse caso em uma educação que se reinventa em sua multiplicidade, porque contempla a dinamicidade e diversidade da população do campo em seus aspectos constituintes, que vão desde as relações de trabalho, sociais, políticas, locais até as relações comunitárias estabelecidas entre cada diferente grupo que compõe a população rural.

Neste sentido, a concepção de “Campo” tem um significado mais amplo ao aglutinar os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas. “O campo nesse sentido mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (MEC/SECADI, 2002, p. 5).

Assim, quando falamos em uma Educação do Campo, nos reportamos à manutenção das escolas multisseriadas e ao estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas. Acreditamos que elas contribuem para a estruturação do modo de vida da própria comunidade, refletindo sobre suas necessidades, deficiências e fragilidades, mas também suas potencialidades. A escola necessita estar sintonizada com as mudanças que acontecem no seu local de origem, para além dela própria, com outras necessidades criadas e com as expectativas que vão se constituindo no seu entorno, nas relações de trabalho, nas relações sociais que estão em constante movimento.

Abordamos neste capítulo o panorama da escola multisseriada no Brasil, relativo aos dados disponibilizados pelo Setor de Estatísticas do Ministério da Educação e a contribuição do Movimento Nacional de Educação do Campo - política pública que contempla a diversidade do campo e dos sujeitos que a compõem no sentido de auxiliar a garantia do acesso e universalização da educação. No capítulo que segue, apresentamos a contextualização do território educacional das escolas multisseriadas no município de Lages.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EDUCACIONAL DA ESCOLA MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE LAGES

[...] o papel da educação é supremo, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas a mudar as condições objectivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (MESZÁROS, 2005).

Neste capítulo contextualizamos o território no qual as escolas multisseriadas estão inseridas. Apresentamos a conformação social que engendrou a região serrana catarinense e que tende a refletir no processo de criação e manutenção das escolas multisseriadas no espaço rural, influência que se dá tanto nas questões territoriais quanto ao processo educacional. Ressaltamos que a escola multisseriada historicamente não tem identificado e reconhecido a complexidade, especificidade e diversidade dos sujeitos que vivem e trabalham no espaço rural.

Nesse sentido, o registro que fizemos da história é tão relevante quanto as ações que a concretizaram. Para cumprir esse objetivo, nos reportamos a Locks (2010, p. 4) ao ressaltar “identidade, cultura e território” como três aspectos fundamentais para se construir o retrato da serra catarinense. Sendo assim, abordamos elementos particulares da História que nos permitiram encaminhar a discussão da problemática que envolveu a identidade das escolas multisseriadas. Nosso interesse voltou-se às especificidades, diversidade e a complexidade estabelecidas nesse espaço de relações que permeia os sujeitos do campo, assim como a interpretação da vida social, da “cultura” estabelecida na maneira de pensar, agir, estudar e de modificar a si e ao mundo.

No que tange à territorialidade, convém salientar a ocupação do espaço e como ele se estruturou fisicamente, as relações sociais caracterizadas por um processo de submissão e dominação, as atividades econômicas (pecuária, indústria e comércio), a diversidade étnica constituída por diferentes culturas e as relações de poder como componentes importantes da construção da região serrana.

Para efeito deste estudo, recorreremos ao diálogo com diversos autores no sentido de construir uma narrativa sobre como se deu a História de Lages e ao rigor científico buscado. Kosik (1995, p. 32) aponta que a teoria não é nem verdade nem a eficácia de outro modo não teórico da apropriação da realidade. Portanto, procuramos discorrer à luz dos autores que

embasam este discurso, a nossa compreensão reproduzida em fatos históricos já elencados e dissertados, a qual, de retorno, exercerá a sua influência sobre a intensidade, a veracidade e as analogias correspondentes, por entendermos que somos intérpretes de ações, passíveis de erros e que não existe verdade absoluta.

A história de Lages remonta aos tempos do Tratado de Tordesilhas, quando o Brasil Colonial do século XVII despertava interesses, principalmente por suas terras e metais preciosos. As terras do sul eram um paraíso para a reprodução de animais e atraíram a atenção dos desbravadores, que passaram a se fixar aos poucos, tornando-se fazendeiros. Foi necessário domesticar o gado para transportá-lo até São Paulo, o grande centro comercializador. Desse modo, a Região dos Campos de Lages tornou-se ponto de passagem para os tropeiros que iam dos campos de Vacaria, Viamão ou Araranguá até as feiras de Sorocaba, em São Paulo.

De acordo com Peixer (2002, p. 40), a história oficial marca como início da ocupação da região o século XVIII, mais precisamente em 22 de novembro de 1766, quando se instalou nesse local Antônio Correia Pinto de Macedo, nomeado Capitão-Mor pelo Morgado de Matheus e incumbido de iniciar a povoação na região, a que mais tarde designou como Vila “Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lagens”.

Isso relacionou-se ao interesse do governador da Capitania de São Paulo em constituir um ponto de defesa do território, montando uma vila como estratégia de ocupação e povoação, pretendendo fortificar o Rio Pelotas contra os espanhóis e sua intenção de expandir território, o que reforçou a teoria de que o motivo gerador da criação da freguesia, “vila”, era prioritariamente militar, com a necessidade de criar um posto dissimulado de vigilância e defesa.

As manchas de campos naturais facilitarão a passagem e a comunicabilidade (LAGO, 1968, p. 84) e também se constituiriam espaços privilegiados para o pouso das tropas guiadas do Rio Grande do Sul para Sorocaba onde se realizava uma feira anual de muare, equinos e bovinos. O “pouso” poderia perdurar dias, meses e até um ano, devido às situações climáticas e ao desgaste natural dos animais que necessitavam descansar para a etapa final da viagem.

Entretanto, antes da colonização, essas terras eram ocupadas por tribos indígenas das nações Xokleng e Kaingang. No processo de ocupação e povoação foram expulsas e quase aniquiladas. Os poucos que restaram tiveram como única alternativa se aculturar. Confirma-se, desse modo, a afirmativa de Locks (2010, p. 8) de que esse momento foi marcado por um verdadeiro genocídio e etnocídio, ou seja, a eliminação física de um grupo social e da sua

cultura para dar lugar à primeira atividade econômica na região: a criação de gado sob uma estrutura agrária latifundiária.

Com a abertura do caminho das tropas, alguns tropeiros se estabeleceram na região, construindo fazendas (PEIXER, 2002, p. 41). Assim como estabeleceram as primeiras relações econômicas, comerciais e sociais, firmadas pela venda/troca de animais e mantimentos, também constituíram o elo entre os núcleos de povoação como portadores de cartas, recados e notícias (COSTA, 1982a, p. 165).

De acordo com Munarim (1990, p. 19), “[...] a formação da estrutura fundiária da Região está intimamente ligada à pecuária extensiva”, e a forma de ocupação territorial foi a concessão de sesmarias (uma sesmaria = 108 milhões de metros = 10.800 hectares). Convém destacar que as terras eram concedidas pelos governadores-gerais a seus amigos, ou a pessoas que servissem aos interesses do Brasil, então Colônia de Portugal, podendo receber até 35 sesmarias, surgindo assim o latifúndio, característico das relações econômicas e políticas da região serrana desde sua fundação. Coexistiam as pequenas propriedades localizadas nas barrancas de rios, em partes acidentadas dos terrenos e que se destinavam basicamente ao cultivo do milho e feijão para subsistência.

O principal objetivo da Coroa Portuguesa era o de garantir a posse da terra, colonizando-a. Assim, “crescerem e multiplicarem-se”, explorando-a e protegendo-a de possíveis invasores, proibindo qualquer iniciativa que proporcionasse desenvolvimento ou progresso sem a orientação da metrópole. Nesse processo, originou-se também a preocupação em dificultar o acesso à aprendizagem até mesmo das primeiras letras aos que não fizessem parte dessa elite, pois considerava-se que o acesso à instrução poderia infiltrar, mesmo a longo prazo, ideias de emancipação: “[...] quanto mais analfabetos melhor” (COSTA, 1982b, p. 991).

Com o passar do tempo, o número de crianças analfabetas e pais de pouca instrução aumentou, gerando a necessidade de se instruir ao menos as primeiras letras aos “homens” que poderiam mais tarde se tornar úteis ao Governo ou se dedicarem ao sacerdócio, justificando a necessidade de um mestre de ler, escrever, contar, ensinar rudimentos de gramática e doutrina cristã, pago pelo Subsídio Literário. Isso só aconteceu em 1832, ou seja, sessenta e seis anos após a fundação de Lages é que se deu início à Instrução Pública nesse território (COSTA, 1982b).

Em conjunto com a expansão do primeiro ciclo econômico (pecuária), destacou-se o professor particular, ambulante, itinerante, “professor de Fazenda”, que se deslocava pelas grandes propriedades para ensinar a ler, a escrever e as quatro operações aos filhos de

fazendeiros, ficando alguns meses, ou excepcionalmente um ano ou pouco mais (COSTA, 1982b, p. 999). Nota-se nesse contexto a ausência da preocupação em ministrar as primeiras letras aos sujeitos do campo, embora a prerrogativa de que o mestre itinerante tinha por objetivo ministrar “instrução pública”. A referência pública, nesse caso, parece caracterizar a dicotomia que desde o início da escolarização no Brasil vem sendo constante. O público não se trata do geral, nem a instrução se dá para todos. Público diz respeito aos que fazem parte da elite e que podem arcar com o ônus de um professor na fazenda por tempo determinado. A educação, ou instrução, acabava por consolidar a segregação social, na medida em que excluía dos bancos escolares ou das aulas do mestre itinerante os menos favorecidos economicamente, filhos dos peões da fazenda.

A educação escolar dos filhos de fazendeiros mais abastados e da elite dominante da época acontecia em escolas particulares de rígida disciplina e conteúdos densos, que funcionavam em regime de internato na região dos Sinos em São Leopoldo (RS), e mais tarde em Lages. Com a chegada das Irmãs da Divina Providência e dos Padres Franciscanos, instalou-se em Lages o Colégio Santa Rosa de Lima (para meninas) e o Colégio Diocesano (para meninos), solucionando o problema da educação das famílias das classes dominantes e mais abastadas da Serra Catarinense (COSTA, 1982b).

Paralelo a esta referência, destacou-se a instituição escolar denominada “escola multisseriada”, reunindo em um mesmo espaço alunos de diversas idades num conjunto de séries, designadas atualmente como Ensino Fundamental, sendo atendidas por um único professor que tinha por incumbência desenvolver o trabalho educativo no meio rural. Desse modo, a passos lentos, a educação escolar vai se constituindo. Para elucidar essa afirmativa, recorremos a Hoff

Entendemos que a história da educação escolar acompanhou os homens da região que se relacionaram entre si, transformaram a realidade e, de acordo com suas necessidades, construíram escolas para seus filhos. Nesse sentido, a história das instituições escolares da região em estudo somente é entendida e apreendida, quando relacionada à sociedade que as produziu (HOFF, 2010, p. 53).

Historicamente, a escola multisseriada se constituiu a partir de interesses de uma comunidade politicamente organizada, marcada por um longo período de colonização, escravidão e latifúndio, que demonstrou a identidade social da época, ocupando um determinado território e estabelecendo relações entre as tendências dominantes.

Nesse período, Lages se caracterizava, a exemplo de outras cidades do Brasil, como “terra de coronéis”, conforme destacado por Costa (1982a), Munarim (1999), Peixer (2002) e

Locks (2010), quando se referem às relações de poder impregnadas pelos ideais dos proprietários de grandes extensões de terra e de gado, e também a forma de estruturação das famílias, bem como a hierarquia social composta pelas famílias dos fazendeiros, trabalhadores, peões e agregados que viviam uma estreita relação de dominação/submissão chamada de mandonismo local.

Para Locks (2010, p. 11), “[...] um fazendeiro vai se tornar coronel, quando tendo já o domínio político em sua localidade, candidata-se numa determinada eleição, vence e torna-se prefeito, deputado ou governador”. Estabeleceu-se, assim, uma combinação de poderes, o privado e o público, consolidando o regime conhecido por coronelismo.

Neste íterim, de acordo com o mesmo autor, eleito e eleitores viviam sob os preceitos do clientelismo, que consistia no favorecimento pessoal em troca de favores, benefícios e doações, ou seja, a compra ou troca de votos, situação ainda comum e mostrada nos noticiários que revelam escândalos envolvendo políticos e seus súditos.

No que diz respeito ao objeto de nosso trabalho, podemos dizer que as escolas multisseriadas rurais nunca estiveram desarticuladas de um contexto global, regional e local e foram instaladas em grandes fazendas, ao lado de pequenas propriedades rurais, sustentadas por políticas compensatórias, com mínimos recursos e incentivos, oferecendo somente as primeiras letras. Geralmente, os professores eram da própria comunidade, ou escolhidos por ela, considerados aptos para atuar nessa modalidade de ensino, mas que possuíam instrução mínima, desenvolvendo seu trabalho em espaços alternativos, como salões de igreja, na própria casa ou ainda em uma pequena construção de madeira cedida pelo proprietário da fazenda. Quando muito, em algum prédio público degradado pelo tempo. Saliencia-se que esses professores só eram contratados para atender à demanda imediata, portanto não havia um sistema formal de educação.

Com o advento de um segundo momento econômico denominado “ciclo da madeira” e a chegada de imigrantes europeus (italianos, alemães, poloneses etc.) iniciou-se na região a atividade econômica centrada na exploração da araucária, desenvolvida pelas serrarias. Importante lembrar que do pinheiro brasileiro até esse momento os sujeitos do campo utilizavam apenas o fruto como alimento para si e para os animais e a madeira como combustível aos fogões à lenha. De acordo com Peixer,

A década de 40 é um período de transição econômica e social para Lages. De uma cidade residencial com grande proeminência dos fazendeiros e voltada para as atividades do campo, para uma cidade fornecedora de bens e serviços para a indústria madeireira (PEIXER, 2002, p. 102-103).

Lages passou, nesse ínterim, por um período de euforia desenvolvimentista. Com a implantação das serrarias, a paisagem foi modificada, as vilas de operários constituídas principalmente de peões e roceiros foram se formando ao redor e a cidade recebeu o pseudônimo carinhoso de “Princesa da Serra”. O peão e o roceiro tornaram-se operários, trabalhadores assalariados, atraídos por melhores condições de vida nas serrarias e vislumbrando a ascensão social. Concomitante a isso, o Brasil, capitaneado por Getúlio Vargas, passou por um processo de urbanização, industrialização e de implantação das leis trabalhistas, que incentivou outra modalidade de emprego e trabalho.

As escolas multisseriadas foram se instalando também junto às serrarias que, por vezes, em parceria com o Governo Municipal e ou Estadual, construíam o espaço escolar e designavam professores, sendo estes remunerados pelo Poder Público. Isso aumentou consideravelmente o número de escolas, alunos e professores atendidos por essa modalidade de ensino.

Com a extração predatória e intensiva da madeira as florestas naturais foram se esgotando, ocasionando uma crise no setor madeireiro não só em Lages, mas em todo o Brasil, pós-construção de Brasília. Outra crise econômica se instalou na região em meados dos anos sessenta, constituindo novo processo migratório para a cidade.

De acordo com Peixer (2002, p. 173), a migração do campo para a cidade resultou de dois momentos distintos. Primeiro, por uma migração externa atraída pela oferta de empregos nas serrarias e madeireiras. Segundo, por uma migração interna para a cidade, devido à crise no setor madeireiro, com o fechamento das serrarias e o deslocamento de moradores das vilas para a cidade. Consequentemente, várias escolas foram fechadas.

Apesar das mazelas e crises enfrentadas com a paralisação e/ou fechamento de algumas escolas multisseriadas no espaço rural, em virtude principalmente da crise econômica no período em destaque, muitas permaneceram ativas. No final dos anos 70, de acordo com dados estatísticos divulgados por Costa (1982b, p. 1051-1053), o município de Lages possuía oitenta e cinco escolas isoladas estaduais, com dois mil, quinhentos e quinze alunos, e noventa e três escolas isoladas municipais, com dois mil, setecentos e dezenove alunos, totalizando cento e setenta e oito escolas para uma demanda de cinco mil, duzentos e trinta e quatro alunos no ensino primário¹⁵. Observa-se que no mesmo período pertenciam a Lages os municípios de Correia Pinto, Otacílio Costa, Paineira, Capão Alto e Bocaina do Sul.

¹⁵ Ao abordarmos neste trabalho a modalidade “ensino primário”, isso compreende turmas de 1ª a 4ª série do 1º Grau/ Ensino Fundamental.

Com a diminuição da araucária, no final da década de 1970, grandes papelarias e indústrias de madeira se instalaram no município e região no intuito de explorar a matéria prima do *pinus*, árvore canadense que se adaptou aos solos pouco profundos e pedregosos e ao clima da serra, configurando o reflorestamento como uma nova atividade econômica. Apesar da monocultura do *pinus* ter se iniciado na região modestamente na década de 50 do século passado, ela intensificou-se nas décadas de 80 e 90 e ocupa grandes extensões de terra.

Convém salientar que essa atividade econômica também contribuiu para a permanência da oferta do ensino em algumas escolas multisseriadas no entorno de serrarias que se utilizaram das estruturas físicas das vilas instaladas para abrigar os operários e suas famílias, contingente de mão de obra necessário para o reflorestamento das matas na época do plantio e da extração das árvores, adiando temporariamente a migração para a cidade e o fechamento de parte dessas unidades escolares.

Em termos de número de escolas em funcionamento nesse período, mais especificamente no final da década de 1980, o município de Lages, contabilizados os Distritos de Bocaina do Sul, Capão Alto e Painei ainda não emancipados naquela época, possuía sessenta e cinco escolas isoladas municipais, com uma demanda de seiscentos e oito alunos no ensino primário¹⁶.

Nesse movimento migratório, motivado pelo fechamento das serrarias do interior do município de Lages e municípios vizinhos, a maioria se instalou nas periferias, formando uma população de “espoliados urbanos” (MUNARIM, 1990, p. 102) atraída por melhores ofertas econômicas e qualidade de vida - trabalho, saúde e educação. Conseqüentemente, houve também o aumento da população de alguns “Distritos de Lages”, despertando o anseio por emancipação política e administrativa desses Distritos.

Com o advento dessas emancipações, a partir de 1968, a Região Serrana organizou-se administrativamente através da AMURES¹⁷ (Associação dos Municípios da Região Serrana), contando atualmente com dezoito municípios, sendo Lages considerado o município polo da região. Independentemente da divisão político-administrativa, os municípios

¹⁶ Os dados estatísticos referentes ao número de escolas e de alunos a partir do final da década de 80 a 2013 apresentados no decorrer deste texto foram coletados no Setor de Estatísticas da SEML no mês de abril de 2013 e os dados relativos ao final da década de 70, foram retirados do livro “O Continente das Lages” de autoria de Licurgo Costa.

¹⁷ A AMURES foi fundada em 10 de agosto de 1968. É uma entidade que busca a integração político-administrativa, econômica e social dos dezoito municípios que a constituem. Os dezoito municípios que compõe a Região Serrana de Santa Catarina, a partir da associação à AMURES, são: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacilio Costa, Painei, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema. Informações disponíveis em <<http://www.amures.org.br>>. Acesso 09/08/2008.

apresentam características semelhantes e são articulados entre si por práticas, formação econômica, cultural, ambiental, social e educacional configuradas por um território que foi aos poucos se construindo e reconstruindo por meio da ocupação do espaço e da organização das atividades econômicas e produtivas.

Após o levantamento organizado pelos gestores das Secretarias Municipais de Educação, constatou-se que, no campo educacional, todas as Prefeituras apresentavam a mesma particularidade, sendo que a maioria dos professores das escolas multisseriadas era considerada leiga, pois não possuía qualquer formação ou titulação. Somente alguns cursaram as séries iniciais. Então, o Grupo Gestor, formado por instituições e lideranças educacionais regionais, no ano de 1993, articulou-se via Plano Regional de Educação (PRE) para a Serra Catarinense. Sobre isso, Silva (2007) relata que,

Diante dessa situação, o PRE (Plano Regional de Educação), cujo objetivo foi o de promover educação para atender às demandas da região no sentido de desenvolvimento social e econômico de suas populações, pretendeu a criação de um curso que viesse atender a essa necessidade, capacitando esses professores para exercerem a tarefa de docentes com mais propriedade, considerando o importante papel desses sujeitos/sociais em suas comunidades, com a consciência de que não atuam somente como professores, exercendo, por força das contingências outras funções como: conselheiros, mediadores entre as comunidades e o poder público, escribas entre outros (SILVA, 2007, p. 71).

Para vencer esse desafio, implantou-se o “Curso Supletivo de Ensino Fundamental e Médio aos Professores das Escolas Multisseriadas”, sediado no município de Lages, tendo como local o Centro Viane de Educação Popular, uma organização não governamental (ONG) que, em parceria com a UNIPLAC, prefeituras da região da AMURES e governo do Estado organizou-se para suprir a defasagem de formação dos docentes das escolas multisseriadas. Esse curso funcionava em regime intensivo, com aulas teóricas e períodos de alternância com a escola de origem, sob o objetivo principal de “construir metodologias alternativas para serem desenvolvidas nas escolas rurais multisseriadas” (SILVA, 2007, p. 72). Foram realizados dois cursos nessa modalidade: um para formação de professores de 1º grau e outro para professores de 2º grau (denominação da época), abrangendo quatro turmas nos anos de 1993 e 1994.

Munarim (2000, p. 159) destaca que essa prática do Plano Regional de Educação oportunizou um espaço de planejamento educacional na perspectiva de política e no sentido de democracia que o termo planejamento pode encerrar,

[...] considerados os sujeitos envolvidos, organizações da Sociedade Civil e do Estado, considerado o contexto de conflitos e cooperação, os interesses particularistas e públicos no processo, acaba por se constituir numa *esfera pública* ou *espaço de política por excelência*. Um “*locus*” de negociação que se situa além dos interesses de cada organização em particular, seja ela organização da Sociedade Civil, seja ela governamental; cuja mediação fundamental é o processo de *planejamento educacional* para a Região Serrana (MUNARIM, 2000, p. 158).

Este espaço de planejamento educacional regional, aliado à tentativa de melhorar a qualidade de ensino para os sujeitos do campo, foi a primeira iniciativa de titulação e formação de professores de escolas multisseriadas constatada na Região Serrana, o que serviu posteriormente de estímulo aos professores na continuidade de seus estudos, em nível regular ou semipresencial.

Convém destacar que o município de Lages apresentava, naquela época, o maior contingente de professores cursistas, pois além das escolas isoladas municipais, havia recebido, via municipalização do ensino, todas as escolas isoladas do Estado, sendo, portanto, responsável pela formação dos professores e conseqüentemente o desempenho profissional dos mesmos na perspectiva da qualidade de ensino ofertada aos sujeitos do campo.

Desde a década de 1970, os municípios progressivamente foram assumindo a educação municipal, condição intensificada principalmente pela Constituição Federal de 1988, que possibilitou maior autonomia na organização de seus sistemas de ensino. Na década de 1990, a partir da LDB e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), “[...] que institui uma política pública de municipalização induzida, fazendo crescer enormemente as matrículas e responsabilidades dos municípios com a educação local” (SANTOS e MOURA, 2010, p. 35), as Secretarias Municipais de Educação constituíram-se espaço privilegiado de organização da educação municipal, impulsionadas pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Com o advento do convênio da municipalização do ensino, durante a década de 1990 o município de Lages chegou a ter cento e quatorze escolas isoladas, entre municipais e municipalizadas, com um mil, quatrocentos e setenta alunos matriculados. Convém salientar que, após a emancipação dos Distritos de Bocaina do Sul (1994), Capão Alto (1994) e Painel (1994), o município de Lages apresentou no final dos anos noventa do século XX o quantitativo de cinquenta escolas, com uma demanda de quatrocentos e cinquenta e um alunos no ensino primário¹⁸.

¹⁸ Reafirmando, os dados estatísticos referentes ao número de escolas e de alunos a partir do final da década de 80 a 2013 apresentados no decorrer deste texto foram coletados no Setor de Estatísticas da SEML no mês de

Nesse contexto, em março de 1997, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED) de Santa Catarina propôs aos municípios o Programa de Nucleação das Escolas do interior, agrupamento de Escolas Isoladas em Escolas Núcleo, com o objetivo de “assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, em escolas núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e serviços de apoio ao estudante” nos moldes das escolas seriadas urbanocêntricas. Ou seja,

[...] a implantação de uma política pública é apresentada aos dirigentes municipais com a possibilidade de acabar com as velhas Escolas rurais e modernizar a Educação do município, garantindo classes unisseriadas em Escolas maiores (KREMER, 2007, p. 52).

Isso demonstra, de certo modo, uma percepção negativa e reducionista sobre as escolas do campo e dos seus povos, considerando o campo como um lugar de atraso, não levando em conta a sua rica diversidade e muito menos as ações coletivas desses sujeitos. A princípio, o governo municipal de Lages não aderiu de imediato ao programa de nucleação, do mesmo modo que outros 17 municípios do Estado catarinense (KREMER, 2007). Aos poucos, esse processo foi desenvolvido e diversas escolas isoladas foram fechadas¹⁹.

Nesse ínterim, é necessário refletir que a melhoria da qualidade de ensino pensada nos moldes de uma educação formal urbana, ainda que aconteça, não constitui garantia de qualidade educacional. Quando se trata da Educação do Campo, a discussão incorre sobre diferentes aspectos desse processo. De um lado, que educação vem sendo desenvolvida a partir das políticas públicas para o espaço rural e, de outro, que educação a população rural necessita. Nesse sentido, faz-se necessário pensar se a educação ofertada aos sujeitos do campo caracteriza Educação do Campo ou se ela assume uma roupagem de educação rural para os sujeitos do campo, mas na essência segue os moldes da educação tradicional, centrada no saber historicamente construído sob a perspectiva de uma cultura elitizada.

Possibilidade de resposta a essas dúvidas foi nossa busca com a pesquisa de campo na medida em que nos propusemos a observar e analisar as práticas educativas das escolas multisseriadas localizadas nos espaços rurais e que atendem especificamente à população rural. Nesse caso, mesmo que a ideia proveniente do poder público não seja a de uma educação para o campo, entendemos que há a indissociabilidade entre esses dois fatores, escola multisseriada no campo com oferta de Educação do Campo. Não sendo dessa maneira,

abril de 2013 e os dados relativos à década de 70, foram retirados do livro “O Continente das Lagens” de autoria de Licurgo Costa.

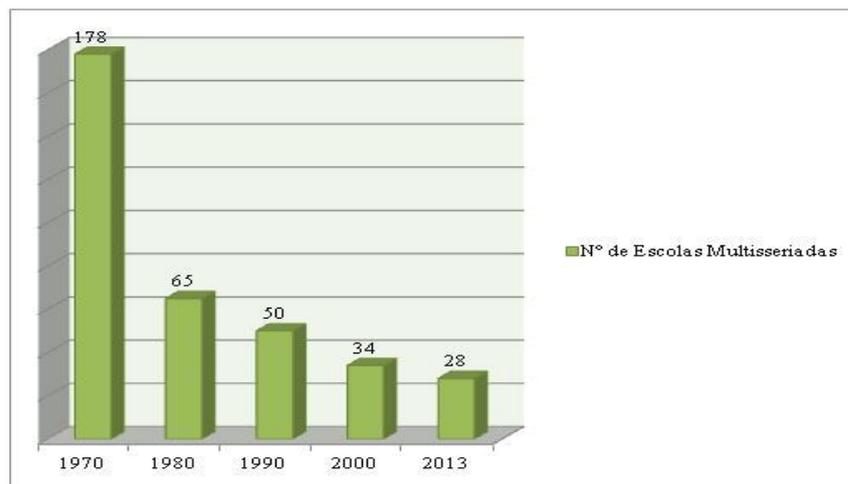
¹⁹ Cita documento no qual se encontra o número de municípios que não aderiram ao Programa de Nucleação das Escolas (KREMER, 2007, p. 53).

nos questionamos quanto à qualidade do que vem sendo desenvolvido nas escolas situadas no meio rural quanto às especificidades da população que as frequenta.

Ao final do ano de 2010, o município estudado nesta pesquisa possuía trinta e quatro escolas isoladas municipais, sob a denominação de “Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF”, com uma demanda de duzentos e setenta e nove alunos no ensino primário. Em 2013, estão em funcionamento vinte e sete escolas multisseriadas, com matrícula inicial de duzentos e dezessete alunos.

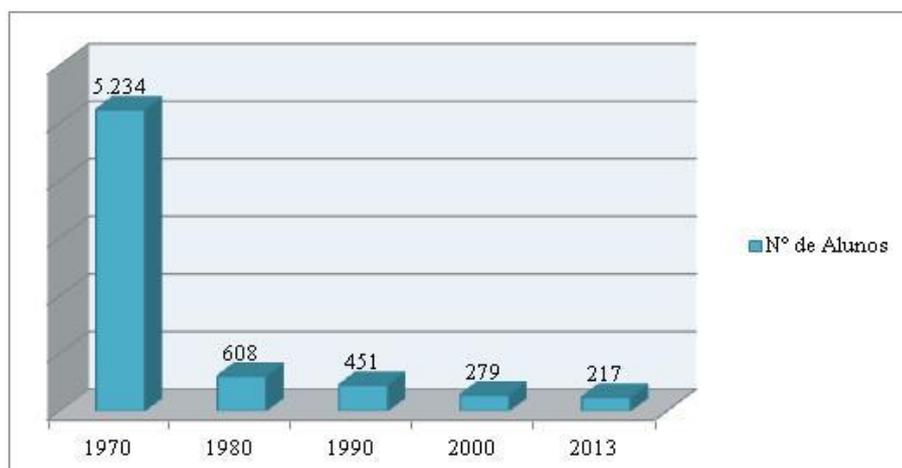
Uma vez apresentados os dados referentes ao número de escolas em funcionamento e o quantitativo de estudantes entre o final da década de 70 do século XX e o período correspondente ao início de 2013, entre outras questões pertinentes às escolas multisseriadas, foi possível observar que houve uma redução no número de escolas e número de alunos conforme demonstrado nos Gráficos 5 e 6.

GRÁFICO 5: NÚMERO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS EM LAGES (1970-2013)



(Fonte: COSTA, 1982b; SEML, 2013. Dados adaptados pela Autora, 2013)

GRÁFICO 6: NÚMERO DE ALUNOS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS DE LAGES (1970 – 2013)



(Fonte: COSTA, 1982b; SEML, 2013. Dados adaptados pela Autora, 2013)

Os Gráficos 5 e 6 demonstram a redução do número de alunos e escolas multisseriadas entre o final das décadas de 1970, 1980 e 1990. Conforme enfatizado, este decréscimo ocorreu, sobretudo, em virtude do movimento migratório do campo para a cidade, ocasionado principalmente pelo fechamento de algumas serrarias e também pela emancipação política e administrativa de alguns Distritos nos períodos citados. Com a emancipação distrital, cento e trinta e duas escolas multisseriadas foram desvinculadas da SEML. Apesar de não ser com a mesma intensidade, esse movimento decrescente ainda persiste, comprovando um gradativo esvaziamento do campo, na medida em que as famílias mudam-se para os centros urbanos ou localidades maiores onde haja oferta de escolas aos seus filhos. Geralmente o deslocamento desses sujeitos se torna permanente, contribuindo para o desenraizamento da cultura rural ao obter uma formação escolar que não considera as especificidades do campo.

Em síntese, apresentamos neste capítulo a contextualização territorial das escolas multisseriadas em Lages, com o histórico desse município e as questões sociopolíticas e econômicas que influenciam a criação e manutenção de escolas nessa modalidade no espaço rural. Na sequência deste trabalho, caracterizamos as escolas multisseriadas no município de Lages e analisamos o desenvolvimento das práticas pedagógicas nesses locais de ensino.

6 ESCOLA MULTISSERIADA EM LAGES: CAMINHOS, ESPAÇOS, SUJEITOS, DIVERSIDADES

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa, quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Processos de fecundos encontros que estão se dando entre a pedagogia escolar e a outra infância/adolescência, os outros jovens e adultos populares que ainda que tarde chegam às escolas públicas. Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória (ARROYO, 2012).

O presente capítulo compreende a caracterização do município da pesquisa, com a apresentação de dados relativos a esse território, do espaço educacional das escolas multisseriadas mantidas pela SEML e o exame das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas, ações observadas por meio da pesquisa de campo e consequente observação participante que se constituiu em texto etnográfico da prática escolar.

A apresentação do território educacional é fundamental enquanto construção histórica e cultural do local em que se insere o campo da nossa pesquisa. Locks (2010, p. 7) afirma que o território constitui-se “[...] pelo conjunto das relações existentes entre os indivíduos na identificação de seus problemas, dilemas, contradições presentes na vida social e também na busca de soluções”. Assim, também a questão do território se constitui como intrínseca à “[...] natureza da vida social”, portanto é “[...] dinâmico, complexo, diversificado”, o que requer “[...] um olhar atento e crítico para sua compreensão e construção”. Em outras palavras, para esse mesmo autor, “[...] o território é a casa onde vivemos, trabalhamos e fazemos nossa história”.

Na constituição da territorialidade, portanto, a escola multisseriada apresenta aspectos relevantes e particulares. Dentre eles, destacamos a forma como se dá a ocupação e a estruturação deste espaço educacional, ao considerarmos que a instituição dos municípios é caracterizada também pelos espaços geográficos estabelecidos por meio de processos sociais, econômicos, políticos e administrativos, onde os sujeitos constroem seus territórios, sua identidade e dinamizam sua cultura. Isso considerado, apresentamos algumas informações pertinentes sobre o município de Lages, campo empírico desta pesquisa.

O Município de Lages localiza-se na região Sul do Brasil, no Estado de Santa Catarina²⁰. Possui área física total de 2.632 Km², sendo o maior município do Estado em extensão territorial, dos quais 222,4 Km² na área urbana e 2.421,6 Km² na área rural (IBGE, 2010). É considerado município polo da região serrana, principalmente no que concerne à prestação de serviços públicos às comunidades pertencentes a AMURES.

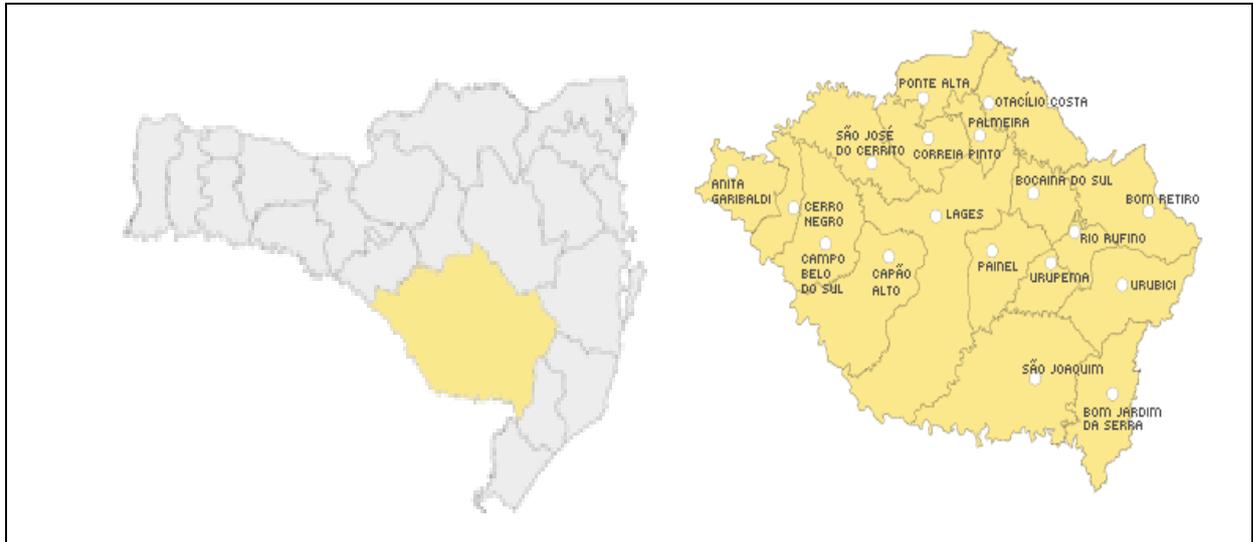


FIGURA 2: MAPA DE SANTA CATARINA / REGIÃO DA AMURES
(Fonte: AMURES, 2013)

Este município possui limites geográficos com os municípios de Bocaina do Sul, Bom Jesus (RS), Capão Alto, Campo Belo do Sul, Correia Pinto, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, São Joaquim, São José do Cerrito Vacaria (RS).

As atividades econômicas do município são sustentadas principalmente pelas indústrias (madeireira, moveleira, embalagens de papel e plástico, metal mecânica, bebidas e confecções), pecuária (criação de bovinos e aves), agricultura (milho, feijão, maçã e mel), comércio e turismo rural.

No que se refere aos aspectos populacionais²¹, possui 156.727 habitantes, sendo que 153.937 (98,2%) residem no espaço urbano e 2.790 (1,8%) no espaço considerado rural,

²⁰ A região Sul é constituída pelos Estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com um território de 576.774. 310 km² (6,77% do território nacional) e sua população 27.386,891 habitantes. Sendo que destes, 6.258.436 habitantes pertencem ao Estado de Santa Catarina. Dados do IBGE 2010. Informações disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso 04/05/2013.

²¹ De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “A população rural no Brasil é de 29,37 milhões de pessoas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). A base de dados é de 2011 e mostra que a população residente rural representa 15% da população total residente no País, que é de 195,24 milhões de pessoas. **Em Lages, a ocupação rural corresponde a 1,8% dos mais de 156 mil habitantes da cidade.** Nos municípios da Amures, cerca de 70% das pessoas que moram no campo, são agricultores familiares” (grifos nossos). Informações disponíveis em: <www.ibge.gov.br/censo2010>. Acesso 08/07 2013.

distribuídos nos distritos de Índios e Santa Terezinha do Salto. Possui densidade demográfica de 59,6 hab/km², conforme censo demográfico de 2010 – IBGE.

No intuito de construir conhecimento sobre o universo das escolas multisseriadas no município de Lages estabelecemos os primeiros contatos com a Secretária Municipal de Educação. Dirigimo-nos na condição de pesquisadores, com a finalidade de obter permissão para realizar a pesquisa de campo, visando reunir informações e coletar dados que possibilitassem descrever a realidade dessas escolas. Ao mesmo tempo, buscamos caracterizar o espaço no qual estão inseridas, para relacionar os elementos necessários ao alcance dos objetivos propostos para este estudo.

A partir desse primeiro contato, considerando o desejo manifesto da pesquisadora e a importância da pesquisa, a Secretária fez o encaminhamento ao setor de Coordenação de Educação do Campo a fim de disponibilizar dados que caracterizassem as escolas multisseriadas no município, bem como o consentimento para realizar a pesquisa de campo e coletar as informações necessárias, neste setor e sobre as quais nos apoiamos para descrever o contexto aqui apresentado.

Num segundo momento, participamos de uma reunião pedagógica com os professores das escolas multisseriadas, quando aplicamos um instrumento de coleta de dados para obtermos o perfil dos mesmos. Informamos sobre a pesquisa e fizemos o convite para participarem deste estudo. Vale salientar que todos os professores se dispuseram a preencher o documento e abriram as portas de suas unidades escolares no intuito de contribuir significativamente com esta pesquisa.

Com base nas informações obtidas nos encontros com o setor de coordenação de campo da SEML e com os dados do instrumento de coleta, continuamos a exposição do contexto encontrado neste município, a partir do qual foi possível apresentar reflexões frente à situação das escolas multisseriadas.

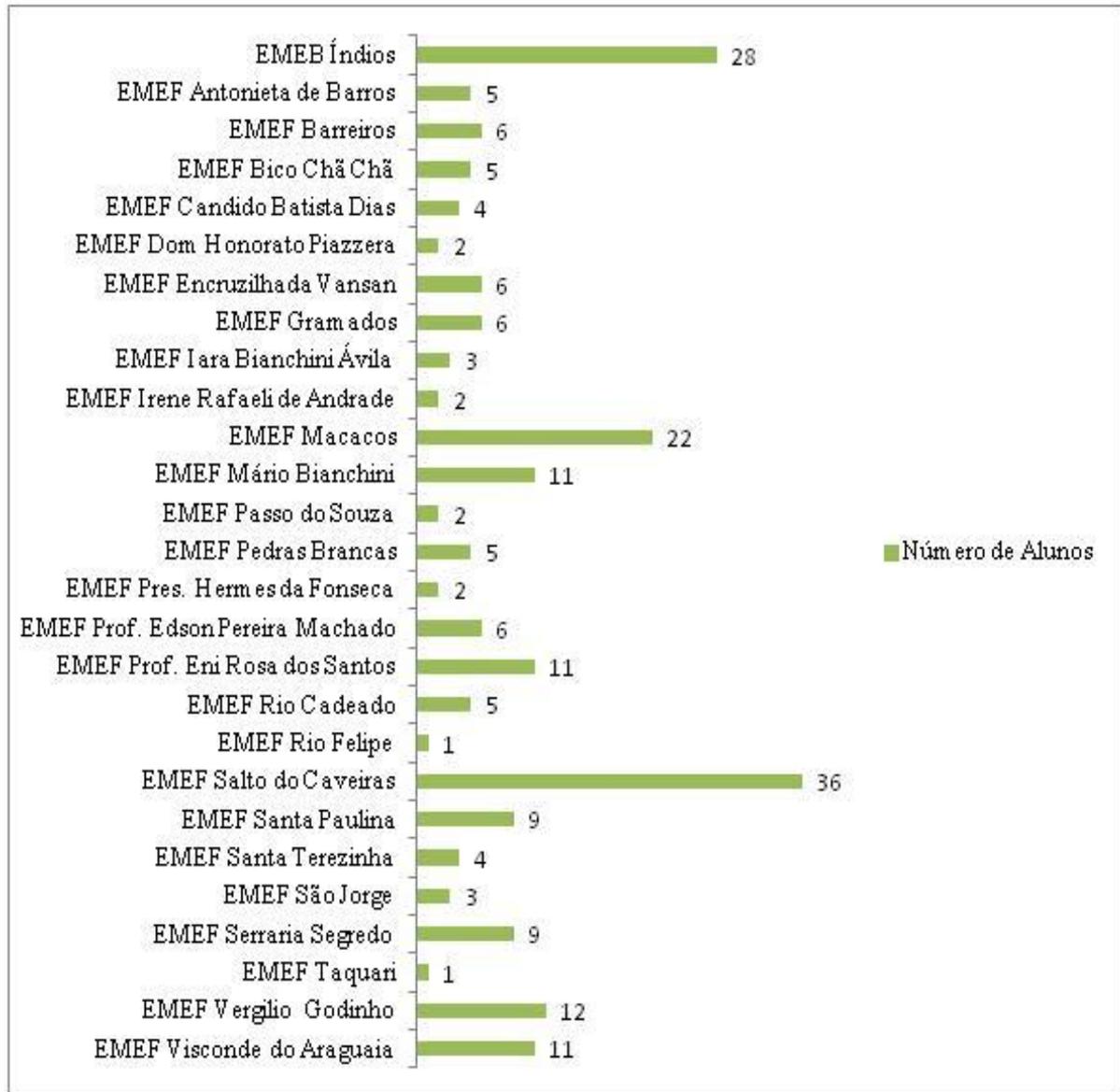
Importante lembrar que, no campo empírico desta pesquisa, não se encontra a denominação de Escola Multisseriada para as Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino. Oficialmente, sua designação é EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), segundo o Decreto Municipal nº 6668/02, da Secretaria Municipal da Educação²².

São nos territórios apresentados no Gráfico 7 que as Escolas Multisseriadas estão inseridas para atender às comunidades do espaço rural. Em tal contexto e espaço, concentram-se, de acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2012 (INEP) e pelo Setor de

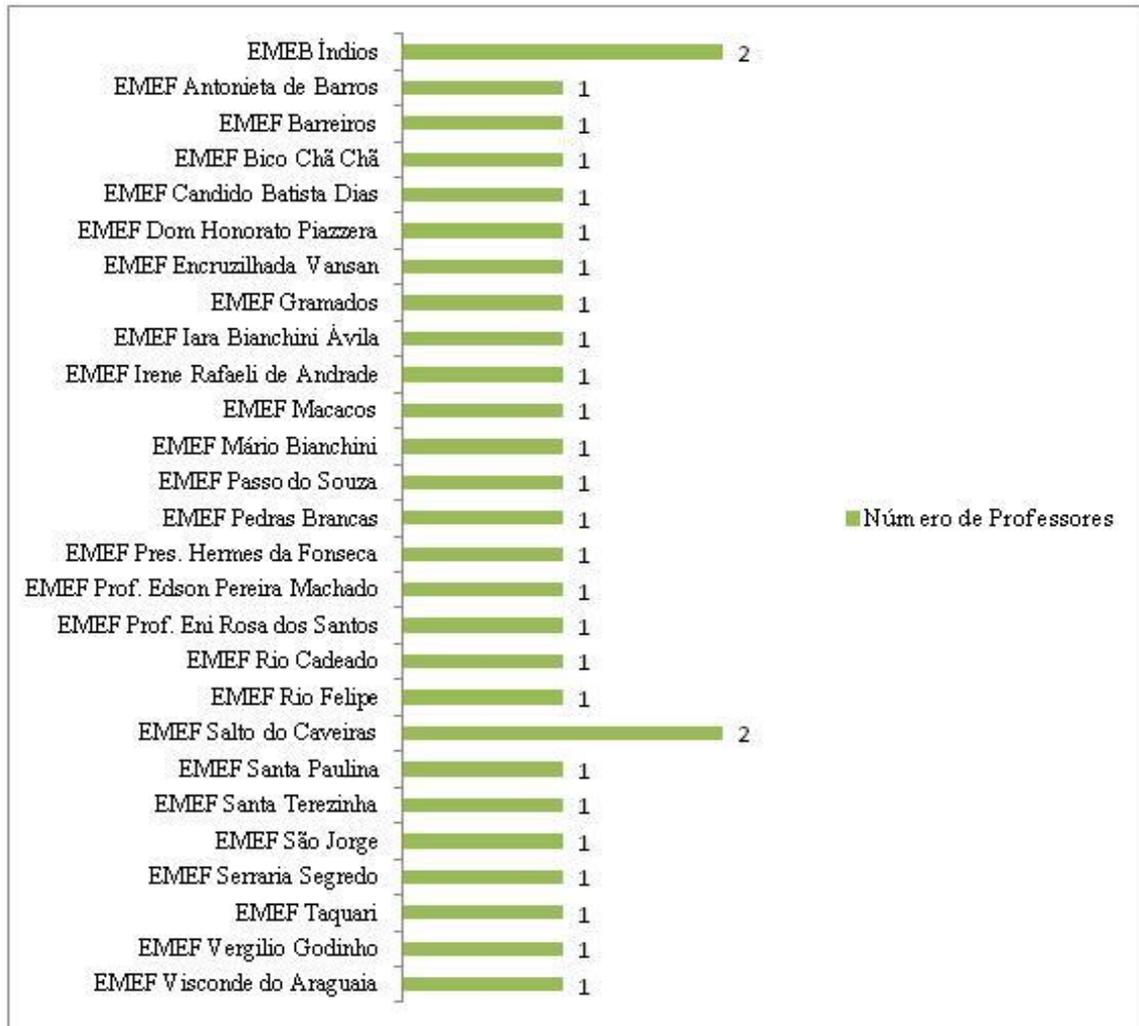
²² A Instrução Normativa nº 004/02, de 04 de junho de 2002, estabelece as denominações oficiais dos estabelecimentos de ensino do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com o Decreto nº 6658/02.

Estatísticas da SEML, 27 das 602 escolas multisseriadas catarinenses e 83.425 escolas multisseriadas brasileiras, assim como 217 das 6.752 matrículas em Santa Catarina; 1.140.799 matrículas no Brasil e 29 dos 931 professores catarinenses e dos 83.688 professores brasileiros.

GRÁFICO 7: MATRÍCULAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS EM LAGES



(Fonte: Setor de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Lages, 2013)

GRÁFICO 8: DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS DE LAGES

(Fonte: Setor de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Lages, 2013)

O Gráfico 8 mostra que as escolas multisseriadas em geral possuem um professor, à exceção da EMEB Índios e EMEF Salto do Caveiras, com dois docentes cada uma. Na EMEB Índios, isso deve-se ao atendimento à legislação que prevê um docente para acompanhar alunos com deficiência e ambas apresentarem um maior número de alunos, separando-os em classes multisseriadas, uma no período matutino e outra no período vespertino.

Quanto à política pública da Educação do Campo e consequente manutenção das escolas multisseriadas, o município de Lages disponibiliza dados²³ nos quais salienta que,

Na Educação em Lages, as escolas do campo, sempre tiveram papel relevante no desenvolvimento do município. Para a maioria das famílias que residem na zona rural, a escola de Ensino Fundamental é a única oportunidade de protagonizar a qualidade e emancipação de seus filhos. A Escola tem buscado contribuir para a construção de uma sociedade sustentável, e para isso tem procurado respeitar os saberes técnicos, humanos e ambientais, oferecendo conhecimentos que visam fortalecer valores e a

²³ Informações disponíveis em <http://www.seml.com.br/educacao_campo.php>. Acesso 04/05/2013.

sensibilidade para consigo mesmo e o outro, considerando as diferenças dos grupos humanos e valorizando os diferentes saberes. [...] Em virtude da extensão territorial de nosso município, muitos alunos, utilizam vários meios de locomoção, em algumas localidades tem linha de transporte escolar.

Observa-se nessas colocações a importância da escola multisseriada para os sujeitos do campo que vivem no município de Lages. Essa necessidade de oferecer estudo aos filhos é uma das características da população brasileira que acredita na educação como caminho para um futuro melhor do que as condições sociais impostas principalmente às classes populares. A justificativa do município também traz essa ideia, da escola como possibilidade de emancipação social e, para isso, desenvolve-se, nessas escolas, segundo esse discurso, uma educação voltada à emancipação dos sujeitos do campo, situação averiguada na pesquisa empírica.

Vale pontuar sobre algumas características peculiares das escolas multisseriadas de Lages, no intuito de descrever como estas escolas se organizam para atender à demanda de alunos, adaptando calendário escolar, horários de funcionamento e a utilização do transporte escolar²⁴, conforme as especificidades de trabalho no campo, que requer tempo determinado para plantio e colheita, por exemplo, momento no qual toda a família geralmente trabalha em conjunto. Nesses casos, um calendário que esteja adequado principalmente às características do trabalho agrícola tende a valorizar tanto o trabalho no campo quanto manter a escolarização dos filhos dos sujeitos do campo.

6.1 OS CAMINHOS QUE LEVAM À ESCOLA MULTISSERIADA RURAL NO MUNICÍPIO DE LAGES: ESTRUTURA FÍSICA, MATERIAL E ADEQUAÇÃO À DEMANDA

Quanto à estrutura física das escolas multisseriadas de Lages, a informação fornecida pela Coordenação do Setor da Educação do Campo foi a de que a maioria é composta por uma sala de aula, um banheiro e uma cozinha, no mesmo prédio, podendo ser construções que variam entre madeira, alvenaria e pedra ardósia. Todas possuem energia elétrica e água encanada, contam com um pequeno acervo de livros, revistas e jogos didáticos fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação e também pelo MEC, via PDDE (Programa Dinheiro

²⁴ O Art. 28 da LDB Nº 9394/96 permite a adaptação do calendário escolar a população rural, desde que respeite a carga horária mínima e o cumprimento dos dias letivos. Assim como a Resolução CNE/CE 1 que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Art. 7§ 1º.

Direto na Escola)²⁵. Há também em cinco unidades escolares parques infantis alocados pela Secretaria Municipal e construídos em parceria com a comunidade.

Em quatro unidades escolares – EMEF Antonieta de Barros, EMEF Iara Bianchini Ávila, EMEF Professora Eni Rosa dos Santos e EMEF Visconde do Araguaia - o calendário escolar foi adaptado para regime integral por três dias da semana, sendo que em três destas escolas alguns alunos utilizam o transporte escolar para ida e volta da escola. Isso resulta da preocupação dos pais com a segurança dos filhos e também de certo conforto, principalmente em dias chuvosos ou de muito frio, quando o transporte escolar contribui para atender essas necessidades.

Devido à distância entre as escolas e a residência dos alunos, em outras nove escolas, alguns deles também utilizam o transporte escolar, mas mesmo assim continuam sendo multisseriadas, demonstrando o deslocamento intracampo dos alunos conforme previsto no Artigo 4º, em seu Parágrafo Único, das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo que preconiza: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Nas escolas multisseriadas com mais de quinze alunos, a prefeitura disponibiliza um agente de serviços gerais, responsável pela preparação da merenda escolar e limpeza da escola. Isso ocorre em quatro das 27 unidades multisseriadas do território rural de Lages. Nas demais unidades escolares, esta função é exercida pela professora. A EMEF Macacos possui também um segundo professor²⁶ para atender ao aluno com deficiência devidamente matriculado na escola regular de ensino. A garantia de um segundo professor para auxiliar o atendimento para alunos portadores de necessidades especiais está regulamentada no Art. 1º, da Resolução nº 2, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, de 2008, em seu Parágrafo 5º:

²⁵ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso 09/052013.

²⁶ Segundo professor é aquele que possui entre outras atribuições acompanhar integralmente o aluno com necessidades especiais em todas as atividades pedagógicas, promovendo a integração do mesmo com toda a turma e assistindo aos demais alunos com a mesma atenção. Dado retirado do Projeto Segundo Professor para alunos Portadores de Necessidades Especiais. Atendendo ao que preconiza o Art. 208, Parágrafo III, da Constituição Federal.

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Convém salientar que a Secretaria Municipal da Educação no momento em que foi realizada esta pesquisa possuía um setor específico de Coordenação de Educação do Campo, coordenado por uma professora com título de Mestre (UNIPLAC) e um Supervisor Escolar Pós-graduado em Educação do Campo (UFSC), responsáveis pelo atendimento a professores, articulação de formação continuada e paradas pedagógicas, organização de documentos administrativos e pedagógicos e a adequação das atividades educacionais, no período de hora-atividade²⁷ do professor com os projetos Explorer Literatura e Produção de Textos.

Na sequência, inventariamos e descrevemos alguns dos projetos encaminhados pela SEML que se fazem presentes no cotidiano das práticas pedagógicas das escolas multisseriadas. Quanto ao Projeto EXPLORER (2011) – Explorando a informática como agente de transformação na Educação, soubemos que essa ideia partiu da própria Secretaria de Educação de Lages para oferecer aos alunos e professores do ensino fundamental o acesso a recursos da tecnologia de comunicação e informação. O objetivo é o de auxiliar a prática pedagógica com subsídios tecnológicos de informática que contribuam no trabalho de ensino aprendizagem. Esse projeto é desenvolvido nos laboratórios de informática das escolas e conta com profissionais da área para subsidiar professores no uso de *softwares*, aplicativos e recursos da internet a serem usados nas aulas de cada área do conhecimento. Esse trabalho estende-se também às escolas situadas no espaço rural, conforme veiculado no site da SEML:

[...] Para garantir a viabilidade do Projeto, foram chamados professores para estar frente aos trabalhos no laboratório, auxiliando o professor de sala de aula. A meta é envolver estudantes e professores num processo contínuo de cooperação e interatividade. Neste ambiente, o professor trabalha as suas disciplinas através de aplicativos, internet e softwares educacionais - recursos didáticos valiosos para os estudantes, pois complementam e reforçam de forma lúdica os conteúdos trabalhados. [...] No campo, contamos com 5 laboratórios de informática (EMEF Índios, EMEF Macacos, EMEF Salto Caveiras, localidade Rancho de Tabuas e EMEF Visconde de Araguaia) (LAGES/SEML, 2011).

O Projeto de Literatura e Produção de Textos (2011) destina-se a todas as unidades de ensino e tem por meta colocar os alunos em contato com diferentes obras literárias. Tem-se como motivação a ideia de que a leitura pode auxiliar tanto o aluno quanto o professor, no

²⁷ Hora-atividade é o período reservado ao professor para realizar estudos, planejamento e avaliação, incluída na carga horária de trabalho previsto no Art. 67 da LDB 9394/96 em seu inciso V e regulamentado pela SEML por meio da Instrução Normativa Nº 002, de 18/03/2011.

sentido de incentivo à leitura e na aquisição de conhecimentos veiculados em obras literárias. De acordo com a SEML, em seu site, esse Projeto busca:

Proporcionar aos alunos espaço para entrar em contato com as produções literárias; Perceber que através da leitura se adquire novos conhecimentos, novos horizontes para o exercício da cidadania e construção da sociedade; Ofertar condições necessárias para o professor trabalhar de forma mais prazerosa a leitura e escrita dos alunos, para que consigam se comunicar mais eficientemente na língua pátria e apropriando-se melhor do conhecimento sistematizado; São esses objetivos que balizam as ações do projeto Literatura na sala. (Informações retiradas do site oficial da SEML (LAGES/SEML, 2011).

Em todas as escolas multisseriadas há, para alunos e professores, *netbook* individual, sendo que os professores recebem capacitação para trabalhar com esta ferramenta e repassar aos alunos esses conhecimentos. Porém, em algumas dessas escolas, não há acesso à internet, situação que se justifica em função da não disponibilidade de linhas telefônicas nessas comunidades. A EMEF Salto do Caveiras possui, além de Laboratório de Informática, Assistência Pedagógica, com um professor específico para atender aos alunos.

Mesmo considerando que as inovações tecnológicas permitem outras possibilidades de contato dos sujeitos do campo, necessitamos refletir que há comunidades rurais, inclusive escolas, que ainda não possuem telefone por antena ou rádio e nem mesmo antenas transmissoras de sinais. Quando tratamos de populações rurais, não nos referimos aos médios e grandes proprietários rurais, que por certo possuem facilidades de água tratada, energia elétrica, telefone por antenas ou rádio. A população, neste caso, é aquela que vive no campo e sobrevive do trabalho do campo em pequenas propriedades. O fato de os governos, federal, estadual e municipal disponibilizarem materiais eletrônicos, computadores e professores para trabalhar com os alunos também a partir das inovações tecnológicas não garante que os professores consigam viabilizar seu trabalho, haja vista as dificuldades e carências acima apontadas.

Em cinco Unidades Escolares há um Professor habilitado para a disciplina de Educação Física. Nas demais unidades escolares, o professor regente ministra essa área sob a forma de recreação escolar, por não ter habilitação específica. Conforme prevê a legislação vigente, 20% da jornada de trabalho dos professores é destinada para hora/atividade, ou seja, atividades extraclases²⁸, que são distribuídas em disciplinas de Educação Física, Literatura e Produção de Textos. Nas escolas onde não existe outro professor para suprir essa carga

²⁸ As atividades extraclases são aquelas dentre outras, destinadas a preparação de aulas, planejamento, estudos, correção de provas, avaliação de trabalhos, registro de notas, atendimento aos pais e inerentes à profissão do professor, correspondentes a 20% de sua carga horária.

horária, o professor regente recebe aula excedente para trabalhar também nessas áreas do conhecimento. No espaço empírico desta pesquisa, somente onze escolas multisseriadas possuem outro professor para ministrar essas aulas, portanto, em dezesseis escolas, os professores regentes recebem aula excedente²⁹.

O corpo docente é constituído somente por mulheres. Dentre elas, vinte são concursadas e nove são ACT (Admitido em Caráter Temporário). Das vinte e nove professoras, vinte e uma delas moram na comunidade onde são docentes, as outras oito professoras residem em Lages. Isso demonstra pouca rotatividade de professores, uma vez que a opção por trabalhar nessas escolas é das próprias docentes, por residirem na comunidade ou proximidades. O fato de estar em contato direto com a comunidade na qual a escola está inserida e onde esses docentes desenvolvem suas práticas pode ser um fator diferencial no trabalho dos profissionais das escolas do campo que moram na mesma localidade onde desenvolvem sua prática pedagógica. Isso porque têm oportunidade de conhecer a realidade de cada um de seus alunos no cotidiano e espaço onde vivem. Adéqua-se, portanto, ao Marco Regulatório da Educação do Campo quando o mesmo pressupõe que cada escola considere a identidade sociocultural dos sujeitos que trabalham e vivem no meio rural, sendo o professor também um profissional que trabalha com o campo, na escola situada em espaço rural.

Tendo em vista a Lei Complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Lages, os professores concursados que trabalham em escolas multisseriadas são parte integrante deste plano e os demais, ACT, recebem seus vencimentos de acordo com o que institui a Lei nº 11.738, que prevê como remuneração mínima o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

²⁹ O Art.321 – CLT refere-se à remuneração das aulas excedente onde prevê que sempre que o estabelecimento de ensino tiver necessidade de aumentar o número de aulas marcado nos horários, remunerará o professor, findo cada mês, com uma importância correspondente ao número de aulas excedentes.

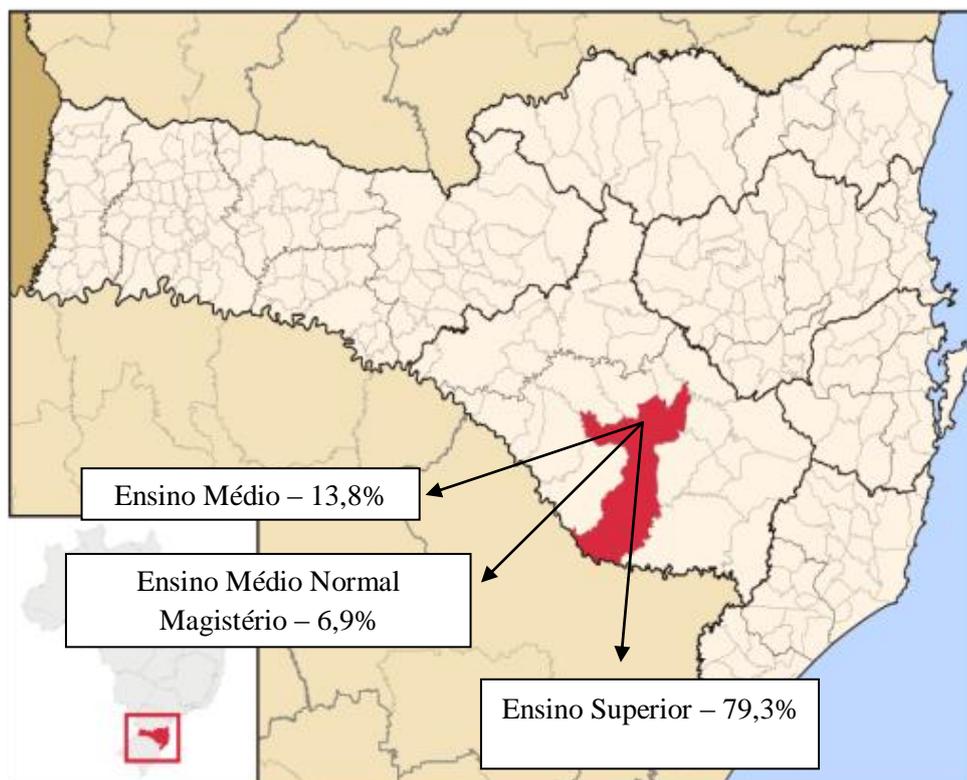


FIGURA 3: NÍVEIS DE ENSINO NA REGIÃO DA AMURES
(Fonte: SEML, 2013)

Quanto à titulação e formação docente, demonstradas na Figura 3, ao nos referirmos sobre os professores com Ensino Médio, quatro (ou 13,8%) deles são considerados leigos por não terem habilitação específica para o exercício do magistério, embora sejam portadores de diploma de Ensino Médio. Destes, dois estão matriculados em curso de nível Superior (Pedagogia). Dois (ou 6,9%) possuem somente o curso Normal/Magistério e os demais, em número de vinte e três (79,3%), possuem curso Superior com Licenciatura em Pedagogia. Ao confrontarmos com os dados referentes à titulação dos professores em Santa Catarina apresentados no capítulo 4 da presente dissertação, Lages está acima da média estadual em todos os níveis.

A maioria das escolas multisseriadas funciona em um único período e espaço, agrupando crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os professores trabalham 20h semanais ou, em alguns casos, complementam as outras 20h nas unidades escolares que oferecem Educação Infantil (creche) no contraturno, o que ocorre em quatro unidades escolares.

Convém salientar que quatorze professores possuem pós-graduação na área da Educação e, destes, dois possuem pós-graduação em Educação do Campo (UFSC). O

município disponibiliza bolsa de estudo³⁰ para os professores que desejarem adquirir titulação superior e pós-graduação, independentemente se forem professores concursados ou ACT, incentivando assim a continuidade da formação acadêmica desses docentes, conforme já discutido no capítulo 4 desta dissertação. Para reiterar essas informações, consideramos que o município de Lages se diferencia nesta política em relação a outros municípios quando desenvolve ações para a formação de professores, embora tenhamos consciência de que a formação geral nem sempre garante as especificidades ou formação pedagógica condizente em conjunto com oportunidades de atualização e aperfeiçoamento exigidas pela Educação do Campo, conforme preconizado na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

O município realiza parceria com a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), a partir da qual são desenvolvidos os Projetos de Educação Ambiental e de Reciclagem em duas Unidades Escolares do Campo (EMEB Índios e EMEF Macacos). Na Figura 4, a localização geográfica aproximada das escolas multisseriadas de Lages.

³⁰ Em conformidade com o Artigo 70, da Lei nº 1574 de 1990, e o Artigo 61 da Lei Complementar nº 293, de 2007, o governo municipal de Lages, por meio do Decreto nº 13.921, de 13 de junho de 2013, concede aos servidores efetivos da prefeitura auxílio escolar para custear 80% do valor da matrícula e mensalidade de servidores que se desejam fazer cursos de graduação em regime presencial. Os valores não podem exceder os R\$ 500,00 (Quinhentos reais) e estão vinculados ao salário dos servidores em “50% do valor do vencimento do cargo de carreira do servidor efetivo”. Os servidores contratados em caráter temporário também podem ser beneficiados com esse incentivo, mas os valores estão vinculados a 40% dos vencimentos desses servidores. Assim como o Decreto nº 8.749, de 19 de março de 2007, que regulamenta em seu Art. 1º - O pagamento dos cursos de pós-graduação de que trata a Lei Complementar nº 040, de 27.06.1996, será concedido aos servidores efetivos e/ou estáveis no montante de 50% (cinquenta por cento) do valor do curso. § 1º - O benefício de que trata este artigo só será concedido em relação a cursos devidamente registrados e aprovados pelo Ministério da Educação. § 2º - O benefício fica limitado a 01 (um) curso por beneficiário, podendo ser: I - 01 (um) curso de pós-graduação *lato sensu*; II - 01 (um) curso de pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado; III - 01 (um) curso de pós-graduação *stricto sensu* a nível de doutorado.

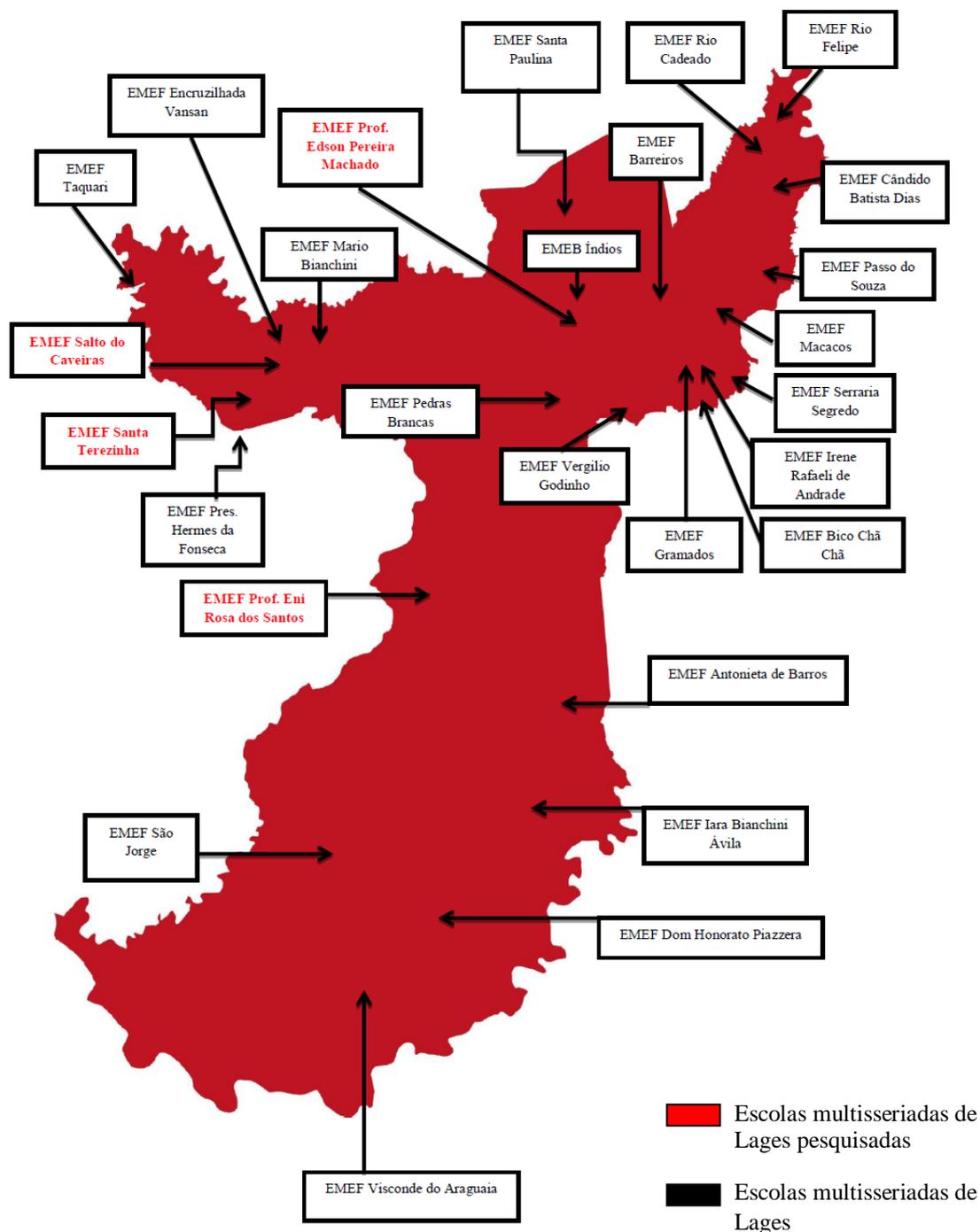


FIGURA 4: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS EM LAGES
 (Fonte: SEPLAN, 2013. Adaptado pela Autora)

A Figura 4 demonstra como se estrutura e se organiza a Educação do Campo na realidade desta pesquisa. Com esses e os demais dados coletados por meio da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas em quatro escolas multisseriadas de Lages, bem como das entrevistas aos sujeitos que aceitaram participar deste trabalho, elaboramos nossas análises a

respeito do objeto em estudo. As reflexões que seguem buscaram entender se as práticas pedagógicas de escolas multisseriadas estão articuladas às Diretrizes da Educação do Campo e se essa modalidade de ensino é coerente às comunidades dos espaços rurais.

6.2 SUJEITOS E PRÁTICAS: PRÁTICAS DE SUJEITOS

A partir deste momento examinamos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas e as vozes dos sujeitos (professores, pais ou responsáveis) que concordaram em participar desta pesquisa. Iniciamos essa etapa com a apresentação do contexto que nos permitiu entrever para além do cotidiano da sala de aula. Assim, procuramos conhecer e entender como se desenvolve o ensino em escolas multisseriadas situadas nos espaços rurais e a possibilidade destas de se constituírem de acordo com a sociedade na qual estão inseridas e também contribuir com os sujeitos que a frequentam e a comunidade do seu entorno. Apresentamos as primeiras observações da pesquisadora que começaram durante a viagem até as escolas; a descrição das escolas pesquisadas; um breve perfil da comunidade escolar e dos entrevistados e descrevemos e refletimos sobre as práticas pedagógicas observadas.

Olhar o horizonte durante o início da manhã sempre me inundou de esperanças e desejos. Não sei nem de que... Se é pelo simples começar de um novo dia, aonde vou mentalmente programando as minhas atividades, traçando objetivos ou se é porque busco renovar-me.

Mas especialmente naquele momento, ao seguir em direção ao campo, procurei desvencilhar-me de vivências anteriores, dos conceitos essencializados ou naturalizados, para construir outros olhares, outras compreensões, num planejamento cuidadoso de aspectos da realidade das práticas pedagógicas que pretendia observar, com o rigor científico necessário e possível permeado por sentimentos intensos e reflexões que me lembraram de um poema escrito por Cecília Meireles sobre essa sensação: "De que são feitos os dias? De pequenos desejos, vagarosas saudades, silenciosas lembranças, momentâneos lampejos: vagas felicidades, inatuais esperanças".

Foi dessa forma que percorri aproximadamente seiscentos quilômetros em um mês de intenso frio, nuvens carregadas, chuvas frequentes, com raras aparições de sol, mas de um calor humano indescritível juntamente com a paisagem exuberante a qual, a cada dia, oportunizava ter-me a outros detalhes que o meu olhar de certa forma viciado não havia percebido. Pude identificar também que os dias começavam a se tornar mais longos, clareando mais cedo, demorando um pouco mais a anoitecer (Figura 5 – A e B).



FIGURA 5: A) VEREDAS B) BARRAGEM DO SALTO CAVEIRAS

Algumas vezes cruzei com caminhões carregados de toras, tratores, máquinas da prefeitura arrumando a estrada, ônibus da Escola Itinerante³¹, crianças na beira estrada com as mochilas escolares nas mãos à espera do transporte escolar, acompanhadas pelo olhar atento dos seus pais que aguardavam tanto a entrada de seus filhos como também esperavam seu retorno (Figura 6)



FIGURA 6: A) VIAGENS B) PASSAGENS

³¹ O município de Lages na década de 80 iniciou um projeto considerado pioneiro no Brasil com a criação da “Escola Itinerante Maria Alice Wolff” pensada para os sujeitos do campo. Como o próprio nome referencia, é uma escola que se movimenta, viaja. Desloca-se de um local para outro para exercer a sua função. Em funcionamento até os dias atuais, atende os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio nas comunidades rurais. Diferentemente da maioria das escolas denominadas “Itinerante” instituídas no Brasil que tinham por objetivo acompanhar a trajetória, o deslocamento dos trabalhadores rurais “Sem Terra” que ficam por muito tempo acampados em um mesmo local devido as suas características e estratégias particulares possibilitando assim a escolaridade de seus filhos. Neste município elas foram criadas para minimizar o êxodo rural, no intuito de oferecer aos estudantes moradores nas áreas rurais na maioria das vezes alunos oriundos das escolas multisseriadas a continuidade de seus estudos permanecendo em sua comunidade de origem. Informações referentes à dinâmica, a diversidade da Escola Itinerante deste município ver Gobetti, 2011.

Assim, iniciei minha pesquisa de campo no intuito de coletar e reunir informações que possibilitassem relatar a dinâmica das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas multisseriadas, buscando um olhar sensível, reflexivo e perceptivo por meio da análise rigorosa das informações, dos sentimentos, das impressões e das linguagens dos sujeitos, isso aprimorado com teorias e conceitos encontrados na academia. A inserção na cultura, na captura dos fragmentos sociais e coletivos e principalmente educativos das comunidades rurais pertencentes à pesquisa foi realizada por meio do convívio com as escolas, com os professores, com os pais, enfim com os sujeitos da pesquisa, cujas observações foram anotadas no diário de campo, em registros fotográficos e nas entrevistas realizadas. Afinal, agora o desafio era o de realizar um trabalho etnográfico, por meio do qual pudesse descrever a realidade das escolas multisseriadas, buscando reconstruir os processos, as relações e as interações no espaço diverso onde as práticas sociais acontecem.

6.2.1 Onde as práticas se efetivam

Na intenção de trazer elementos que auxiliassem na compreensão do universo escolar de cada escola pesquisada, apresentamos a história de cada comunidade escolar e as características da escola e dos sujeitos integrantes dessas comunidades.

6.2.1.1 EMEF Professora Eni Rosa dos Santos

Esta unidade escolar iniciou suas atividades em março de 1989, na localidade denominada Cajurú/Coxilha Rica, há 29km da cidade de Lages. Mudou de local por duas vezes na mesma comunidade, fechou temporariamente no ano de 1999 por falta de alunos e foi reaberta em 2002 nessa mesma localidade.



FIGURA 7: (A) (B) ESPAÇOS 1

Conforme podemos visualizar na Figura 7 (a e b), a escola foi construída em madeira, com aberturas de ferro. A estrutura externa encontra-se em boas condições, com

amplo pátio escolar. Possui pequenas falhas na pintura, sem riscos nas paredes, sem vidros quebrados e não apresenta goteiras. A construção da escola foi realizada por meio de uma parceria entre a comunidade local que doou o terreno e a Prefeitura do Município de Lages que construiu a escola e cercou-a, no intuito de preservá-la desse espaço de possíveis estragos em função da aproximação ou permanência de animais no pátio. Isso proporcionou mais segurança às crianças nos intervalos de aula devido ao intenso tráfego de caminhões transportadores de toras que circulam diariamente pelos arredores.

Internamente, como se pode visualizar na Figura 8 (a, b, c), a escola possui uma sala de aula, dois banheiros, sendo um feminino e um masculino, uma pequena cozinha contendo pia, fogão a gás, fogão a lenha, mesa, geladeira, armários para armazenagem da merenda escolar e utensílios domésticos e uma pequena área de circulação que serve de biblioteca, depósito de materiais escolares e pedagógicos.



FIGURA 8: (A, B, C) COTIDIANOS 1

Atendia no momento da pesquisa a seis alunos no 1º ano, seis no 2º ano, um no 3º ano e três no 4º ano, no total de dezesseis alunos. Devido ao número de alunos e de a escola funcionar com calendário diferenciado, três dias na semana, nos períodos matutino e vespertino, conta com uma merendeira que também é responsável pela limpeza e conservação da escola. Os alunos e professora fazem três refeições diárias na escola, sendo café da manhã, almoço e lanche da tarde. De acordo com relato dos pais, da professora e também da responsável pela limpeza e elaboração da merenda, a escola sempre funcionou desta maneira, em razão da distância das residências de alguns alunos em relação à escola. Quando os pais necessitam se deslocar até a cidade, utilizam as quintas e sextas-feiras da semana para não comprometerem a frequência escolar dos filhos.

Os alunos são oriundos de duas localidades diferentes, Cajurú e Raposo, ambas pertencentes à região da Coxilha Rica e são, a maioria deles, filhos de trabalhadores de grandes fazendas de criação de gado para corte e gado leiteiro. São atendidos principalmente por duas linhas de transporte escolar, que passam pela estrada geral, sendo que uma dessas linhas vai recolhendo alunos e também a professora que trabalha há doze anos na escola e é moradora no perímetro urbano da cidade de Lages.

6.2.1.2 EMEF Professor Edson Pereira Machado

Esta unidade escolar iniciou suas atividades em 1962, na localidade Potreiros³², Distrito de Índios, há 22km da cidade de Lages, sendo 16km percorrendo a BR282 no sentido Florianópolis e 6km de estrada de chão.

A unidade escolar funciona no horário matutino e atende a seis alunos, sendo dois do 1º ano, um do 3º ano e três do 4º ano, todos moradores nas proximidades da escola. Dois alunos são filhos de caminhoneiros, três são filhos de trabalhadores de uma indústria química da região e uma aluna é filha de diarista e que mora juntamente com os avós maternos. Todos os familiares possuem pequenas propriedades rurais, onde mantém lavoura e algumas cabeças de gado. A professora que trabalha há vinte anos na escola é moradora da localidade e também responsável pelo preparo da merenda escolar e da limpeza da escola.

³² Essa comunidade recebeu essa denominação decorrente da passagem de tropeiros no século XVIII e ter sido um dos lugares de descanso e pouso de tropas. O gado era recolhido em pequenos cercados denominados “potreiros”. Mais informações a respeito do tropeirismo na região ver Locks *et al.*, 2006.



FIGURA 9: (A, B) ESPAÇOS 2

Conforme se pode observar na Figura 9 (a, b), a escola é construída em alvenaria, com aberturas externas de ferro e internas de madeira. Em bom estado de conservação, sem goteiras, foi construída pela Prefeitura em terreno doado pela comunidade. Possui um pátio com parquinho cercado por telas. Funcionando anexo à Associação de Moradores da comunidade, possui uma sala de aula, um banheiro feminino e um masculino, uma pequena despensa para armazenar utensílios domésticos e materiais diversos, uma pequena cozinha equipada com geladeira, pia e armários, mesa e fogão a gás e uma pequena área de circulação que separa a sala de aula dos demais ambientes, os quais podem ser visualizados na Figura 10 (a, b).



FIGURA 10: COTIDIANOS 2

Conforme relato da professora dessa unidade escolar, há na comunidade quarenta chácaras cadastradas na Associação de Moradores, a maioria de moradores antigos do local, em geral aposentados e sem filhos em idade escolar. Outras chácaras são usadas por seus proprietários nos finais de semana e períodos de férias. Em algumas, há caseiros geralmente aposentados e sem filhos e outros, cujos filhos maiores foram para a cidade à procura de emprego.

6.2.1.3 EMEF Santa Terezinha

Esta unidade escolar está situada na localidade de Santa Terezinha, Distrito de Santa Terezinha do Salto, distante acerca de 27km de Lages, sendo 15km percorridos pela BR282 sentido São José do Cerrito, 5km em uma estrada municipal até a localidade do Salto do Caveiras e 7km de estrada de chão. As atividades nessa escola foram iniciadas em 1940 e a unidade recebeu o nome em homenagem à padroeira da comunidade. Construída em alvenaria, com janelas de ferro e portas de madeira, possui um pequeno pátio cercado. Tem uma sala de aula, dois banheiros, uma cozinha contendo geladeira, fogão a gás, pia e armário para armazenagem de alimentos, e uma pequena área de circulação que separa a sala de aula dos demais ambientes escolares. Como é possível visualizar na Figura 11 (a, b) a área externa está em péssimas condições, necessitando de pintura e troca de aberturas nas portas dos banheiros.



FIGURA 11: (A, B) ESPAÇOS 3

No momento da pesquisa atendia a sete alunos, sendo dois do 1º ano, um do 2º ano, três do quarto ano e um do 5º ano. Os pais dos alunos exercem atividades relacionadas à agricultura e pecuária, sendo um agricultor familiar e os demais trabalham com o corte e plantação de *pinus* e corte de árvores para lenha. Essas atividades são temporárias e os trabalhadores são contratados por dia. As mães são trabalhadoras domésticas. Convém salientar que três alunos são irmãos e frequentemente trocam de escola porque os pais necessitam se deslocar entre comunidades à procura de emprego, ficam um curto período fora da comunidade e retornam, pois possuem residência no local. A professora que trabalha há dezoito anos na escola é moradora da localidade e também responsável pela elaboração da merenda escolar e limpeza da escola.

6.2.1.4 EMEF Salto do Caveiras

Esta unidade escolar iniciou suas atividades no ano de 1950, está localizada no Distrito de Santa Terezinha do Salto, na localidade de Salto Caveiras. Devido a ser uma localidade turística banhada pelo Rio Caveiras, onde existe uma pequena barragem, possui moradores fixos, chacareiros e também moradores que possuem segunda residência na comunidade, onde passam os finais de semana e período de férias.



FIGURA 12: (A, B) ESPAÇOS 4

Como é possível visualizar na Figura 12 (a, b), a escola é construída em alvenaria, com janelas de ferro, portas de madeira e uma pequena área de circulação. Possui um amplo pátio escolar com parque infantil, cercado por arame farpado, que é utilizado tanto pelos alunos da escola como do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Contém uma sala de aula, dois banheiros (um masculino e um feminino), uma pequena cozinha com geladeira, pia, freezer, micro-ondas, forno elétrico, fogão a gás industrial, vários equipamentos elétricos, armários para armazenagem de alimentos e produtos de limpeza. Devido ao número de alunos, a escola conta com uma merendeira também responsável pela limpeza e conservação da escola.



FIGURA 13: COTIDIANOS 3

Possui uma pequena sala de informática dividida por madeira, com computadores, máquina fotocopadora onde também funciona a biblioteca escolar. No período da pesquisa foi instalado o cabeamento telefônico na comunidade e a internet na escola, via rádio. Segundo informações das professoras e a responsável pela escola, o caixa escolar³³ que a escola recebe devido ao número de alunos, auxilia na aquisição de inúmeros materiais didáticos, pedagógicos, utensílios de cozinha e também materiais de expediente. A aquisição da máquina fotocopadora serve tanto os professores quanto à comunidade, por se tratar do único equipamento desse tipo na comunidade.

Essa unidade escolar atendia, no momento da pesquisa, a trinta e oito alunos do 1º ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. No período matutino funciona 2º e 4º ano e no período vespertino, a turma de 3º e 5º ano. O 1º ano funciona em uma pequena sala de madeira anexa ao CEIM. Convém salientar que a escola foi adequando o seu espaço físico de acordo com a demanda de alunos. Estes são oriundos também de outras localidades próximas que utilizam o transporte escolar: Cedro Alto, Ilhota do Salto, Manfroi, São Francisco da Floresta, Santa Terezinha do Salto, Santa Terezinha do Boqueirão. Os pais dos alunos da escola exercem atividades econômicas diversas: agricultura familiar, trabalho como diaristas na colheita de frutas, piscicultura, podas de árvores em reflorestamentos, pequenos proprietários rurais e chacareiros.

Foi essa a realidade mais visível que encontramos nos primeiros contatos com as escolas e os sujeitos a serem pesquisados. O que se descortinou aos nossos olhos a partir disso foi um misto de admiração e preocupação. Admiração, pela simplicidade e a vontade de manter tradições; preocupação, pela necessidade de manter o sujeito do campo no campo com educação de qualidade social e, ao mesmo tempo, atender ao seu direito ao saber institucionalizado sem que se perca sua identidade, sua cultura, suas tradições.

³³ O Caixa escolar foi instituído pela Lei Municipal nº 2139, em 15 de dezembro de 1995, de cuja Lei saiu o estatuto da Caixa Escolar da Escola, e compreende a movimentação financeira de escolas com mais de 20 alunos em espaços urbanos e 10 alunos em espaços rurais. Para receber esse valor mensalmente, além da quantidade de alunos, é necessário que a escola tenha formado um Conselho de Pais e Professores (CPP) que orienta o uso dos valores recebidos juntamente com o Diretor Escolar que, neste caso, é o próprio professor. O Estatuto da caixa Escolar da Escola, conforme a lei que o regimenta, destaca as atribuições do CPP, os membros que necessitam formar esse Conselho, o uso dos valores recebidos pela escola e delibera sobre assuntos relacionados aos encargos e relatórios de uso a serem elaborados pelas escolas contempladas com esse sistema. O quesito número de alunos é estabelecido devido ao mínimo de membros do Conselho, em número de seis, (presidente, secretário, tesoureiro e três membros para o Conselho Fiscal). Isso explica porque a maioria das escolas multisseriadas não recebe recursos oriundos do Caixa Escolar, ou seja, por não possuir o mínimo de representantes exigido legalmente.

6.2.2 Para um perfil dos sujeitos da pesquisa

Descrever um perfil dos sujeitos desta pesquisa condizente com a realidade que presenciamos constituiu tarefa complexa, porque emoções não podem ser traduzidas na sua totalidade por meio da escrita. Para não sermos injustos, nos ativemos às particularidades inerentes a um trabalho de pesquisa que teve por objetivo analisar práticas e não pessoas na sua singularidade. Por isso, delineamos nossas percepções quanto às pessoas que conhecemos. Respeito, confiança, trabalho, responsabilidade e simplicidade, no viver e no fazer compõem o *ethos*³⁴ cultural dessas pessoas, homens, mulheres, crianças, jovens, idosos que de algum modo acompanharam nossa trajetória de pesquisa a campo, no campo.

Os pais, avós, tios, vizinhos das escolas pesquisadas são, conforme informações das professoras pesquisadas, trabalhadores, em casa, nas lavouras, na escola, no transporte escolar, nas tarefas cotidianas do lar e principalmente sujeitos que percebem a escola como espaço de aprendizagem e de perspectiva de futuro para os filhos, netos, sobrinhos, amigos. As professoras, profissionais comprometidas com a escola, os alunos, a comunidade, as famílias, as pessoas. E foi nesse ponto que nos detivemos às vozes das docentes que contribuíram com suas práticas para que os dados por nós analisados fossem pensados sob os critérios da elaboração do conhecimento acadêmico, com abordagem inspirada nas regras que orientam o método etnográfico antropológico.

Informamos que escolas pesquisadas e professoras cujas práticas observamos e a quem entrevistamos foram identificadas por nomes fictícios com o objetivo de salvaguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme informações prestadas a essas pessoas por ocasião da apresentação, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) orientado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade (CEP). As escolas são denominadas EMEF Jade; EMEF Pérola; EMEF Esmeralda e EMEF Safira. As professoras que participaram da pesquisa são identificadas pelo codinome Íris, Hortência, Rosa, Açucena, Violeta e Gardênia. As imagens inseridas nesta dissertação nem sempre correspondem aos espaços, sujeitos, práticas ou singularidades da escola cuja prática é descrita imediatamente antes ou depois da inserção da imagem. O critério de seleção teve como base o sentido que buscávamos para o momento que estávamos descrevendo. Sendo assim, uma fotografia presente no contexto de uma escola, pode ter como sujeitos retratados alunos ou professora de outra escola.

³⁴ A palavra *ethos* é usada neste trabalho no sentido de representação da visão de mundo ou do conjunto de valores compartilhados por um determinado grupo social (DICIONÁRIO ONLINE. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/ethos/>>).

O perfil que apresentamos dessas mulheres professoras que desenvolvem suas atividades nas escolas multisseriadas está centrado no tempo de serviço e nas percepções das mesmas em relação ao que pensam sobre o “ser” professora em uma escola inserida no espaço rural, multisseriada e que, a princípio, constituem-se como escolas no campo para oferecer aos sujeitos da área rural uma Educação do Campo, conforme refletimos anteriormente. Nesse sentido, segundo o roteiro de entrevista elaborado para complementar os dados sobre as práticas pedagógicas em escolas multisseriadas perguntamos, primeiramente, o tempo de serviço e como se sentem sendo professoras dessa modalidade de ensino.

As respostas sinalizam que todas se sentem bem, *realizadas*, palavra que sobressaiu em todas as respostas. Rosa, há 8 anos na docência, já lecionou em escolas urbanas e realiza um sonho com o trabalho em escolas do campo. Açucena, aposentada com 27 anos de docência, sendo 17 deles em escolas do campo, demonstra a paixão que sente por esse trabalho ao retornar à escola como professora contratada para desenvolver atividades com alunos da EMEF Esmeralda, no Laboratório de Informática. Gardênia, 15 anos de serviço no campo, trabalha em duas escolas: EMEF Esmeralda, com o 3º e 5º ano, e EMEF Jade, com Literatura e Produção de textos. Para ela, a realização nesse trabalho, dentre outras situações, se dá pela “[...] *disciplina dos alunos*” e a “*valorização dos pais da comunidade*”. Violeta, 18 anos de docência em escolas do campo, Íris, 12 anos como professora em escolas do campo, e Hortência, há 20 anos lecionando em escolas do campo compõem o corpo docente das escolas pesquisadas. A leitura desses dados nos permitiu observar uma média de quinze anos de experiência em escola multisseriada no total das docentes pesquisadas. As palavras de Hortência traduzem o que sentimos quando esses sujeitos falaram sobre a profissão e apresentaram particularidades sobre a docência em escolas multisseriadas.

Eu me sinto muito bem e muito bem realizada como profissional né, porque desde que eu comecei a trabalhar, como professora, eu assim, como é que eu vou dizer assim, eu me encontrei muita na profissão, eu gosto do que faço sabe, eu até não encontro muita dificuldade em trabalhar com as cinco séries juntas, porque são poucos alunos e com o passar do tempo a gente vai pegando uma certa prática, se organizando né, ora trabalha com todos juntos ora as turmas separadas né os conteúdos separados né então não fica tão difícil (HORTÊNCIA).

Observamos nesse depoimento que o trabalho nas escolas do campo, caracteriza uma realização pessoal e profissional para as pessoas que lecionam em escolas multisseriadas. Contudo, quando questionadas sobre as dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho escolar, as colocações foram diversificadas, mas acabaram convergindo para algumas questões.

Para Rosa, a “*comunicação com os pais*” caracteriza uma das principais dificuldades, porque nem sempre são presentes na escola. Isso acontece em parte devido às distâncias entre escola e residência dos alunos e a própria característica do trabalho rural. Quando ocorre algum problema, o modo encontrado por Rosa para notificar aos pais ou responsáveis são os bilhetes levados pelas crianças aos seus familiares. Na linha dos relacionamentos interpessoais entre escola e família, para Íris, o fato de ela não pertencer à comunidade acaba gerando situações que dificultam de certo modo as atividades pedagógicas.

As relações interpessoais, também com a comunidade a gente a gente vem de fora e vem trabalhar neste lugar, esse lugar tem os modos deles e a cultura dele e às vezes a gente encontra barreiras, dificuldades assim no modo de pensar da gente (ÍRIS).

Essa questão nos levou a refletir na condição do campo como espaço com características próprias e que são marcadamente mais acentuadas em razão do certo isolamento quanto à vida urbana e costumes das cidades. O fato de um estranho ao grupo estar à frente da escola, que caracteriza um dos pontos de referência às comunidades rurais, pode, em algum momento, causar estranhamento, em especial quando ele “*não é do lugar*”. Entendemos, não somente nos depoimentos das professoras e dos pais e responsáveis, mas em todo o processo de pesquisa o quanto a escola multisseriada faz parte e está integrada à comunidade. Em alguns momentos, o professor se constitui na autoridade ou na pessoa competente para resolver problemas que não fazem parte do contexto escolar, a exemplo do que relaciona Rosa, colocando outro ponto na questão das dificuldades relativas ao trabalho escolar.

Com certeza nós temos né, que as dificuldades pra nós que moramos no campo você responde não só pela escola, mas pela comunidade como um todo então assim você bate de frente com algumas coisas que não é da tua alçada que você tem que ir atrás e assim você não tem acesso. Você às vezes tem dificuldade pra ir outras vezes também você tem a dificuldade de conseguir um horário naquele dia a falar com determinada pessoa. É complicado pra você sair ainda mais trabalhando 40h, conciliar as duas atividades professora e gestora (ROSA).

A necessidade de conciliar duas ou mais funções também sobressaiu nas respostas das entrevistadas. Gardênia, por exemplo, cita a “*Orientação Pedagógica*” e salienta a “[...] *falta de um orientador que esteja mais ao par das minhas dificuldades, me ajudando me orientando. Não como Supervisor, mas como orientador*”. Nesse caso, podemos ressaltar também a função do professor que ultrapassa a sala de aula, as práticas pedagógicas, porque ser professor de multisseriada na maioria das escolas pesquisadas diz respeito a ser gestor,

professor, merendeiro, faxineiro, conselheiro e outras atribuições que a comunidade acaba por direcionar ao professor, sendo este uma espécie de autoridade a quem se pode recorrer em momentos de adversidades. Isso aparece no dizer de Violeta, ao ressaltar a dificuldade em “[...] *Conciliar as atividade de merendeira, faxineira, gestora e professora*”. A cozinha, o preparo da merenda faz parte das preocupações de Hortência, segundo a qual:

[...] as dificuldades que a gente encontra no caso é a parte da cozinha, eu acho assim, fazer a merenda, as outras partes que tiram o tempo meu até na sala de aula né para trabalhar com eles enquanto eu tenha eu tenho que fazer outras atividades [...] (HORTÊNCIA).

Na continuidade da entrevista com as professoras, perguntamos às mesmas quais seriam as vantagens em trabalhar em uma escola multisseriada e todas colocaram em primeiro lugar os alunos, a relação entre professor, aluno, família e comunidade. Conforme depoimento de Rosa, “[...] *a gente conhece todo mundo, [família] é mais presente na escola, [alunos] são mais amorosos, disciplinados, conhecemos todos os pais, a família*”. Observa-se nesse comentário que há uma integração entre a escola e a comunidade e que isso se torna relevante ao professor que trabalha em uma escola multisseriada.

A questão do afeto, do vínculo, do respeito principalmente com a família constitui outra variação da relação escola e aluno conforme destacado acima. Na avaliação de Açucena, “[...] *nossas crianças são mais meigas mais carinhosas elas trabalham junto com o pai, o pai assiste, o pai é companheiro ele vem quando é chamado ele participa das ações na escola [...]*”. Gardênia, Violeta e Íris também ressaltam a disciplina, a participação e colaboração dos pais com a escola e o reconhecimento da comunidade como vantagens de se trabalhar em escola multisseriada, no campo, o que permite ao professor maior proximidade com a comunidade escolar e saber como é a realidade de cada um. Um aspecto que chamou a atenção quanto a essa questão foi colocado por Íris:

[...] eu gosto muito de trabalhar com as crianças do interior, essa liberdade que a gente tem da sala de aula de que eles aprendem também, esse fato de eles aprenderem de verdade com a gente, trabalhar com alunos de anos, idades diferentes é muito bom (ÍRIS).

Sobressai nessa citação a questão do trabalho pedagógico em multisseriada, retomado no item sobre as práticas pedagógicas, que é o fato de ter alunos em níveis e idades diferenciados em um mesmo ambiente, partilhando saberes e aprendendo juntos. Essa colocação se corrobora nas palavras de Açucena, que também resalta como vantagem o trabalho conjunto com alunos do primeiro ao quinto ano: “[...] *o pequeno aprende com o*

grande, porque assim você trabalha desde o primeiro até o quinto ano, às vezes o primeiro responde coisas do quinto, e o quinto ajuda e às vezes atrapalha o primeiro e assim com os demais anos, mas há uma interação entre as turmas”. Para Íris, esses deveriam ser o modo e método adotados em todas as escolas, principalmente no sentido da rotação de professores, o que não permite a criação de vínculos entre aluno e docente. Essa professora faz uma análise do trabalho no campo, em multisseriada, e o compara ao trabalho desenvolvido nos espaços urbanos com classes seriadas e um professor para cada área do conhecimento.

[...] até acho que todas as escolas deveriam ser assim, sabe porque? Porque assim, você pega a criança e não tem aquele problema que eu vejo na cidade, que hoje ela é desse professor, amanhã ele é daquele e depois ele é de outro, e quando ele chega lá na faculdade ele não tem alfabetização e não tem o letramento e ninguém pergunta pra ele quem foi seu professor, é isso que eu acho importante (ÍRIS).

A questão da permanência do professor em uma mesma escola e os vínculos gerados com alunos e comunidade constitui um dos elementos marcantes das observações efetuadas nesta pesquisa. O professor da escola multisseriada não é somente aquele que vai à escola, desenvolve o trabalho pedagógico e volta para sua casa. O que observamos no contexto pesquisado é que escola e comunidade estabelecem uma interdependência e complementaridade, se constituem e se educam, professoras, alunos, pais e demais sujeitos se complementam em seus ensinamentos.

De acordo com Rodrigues e Aragão,

A emergência ou manifestação da consciência político-social, em um dado momento da nossa vida, ocorre justamente em função das reflexões advindas de experiências pessoais sobre práticas sociais, para expressar ou esboçar projetos de vida pessoais e coletivos, impregnados de subjetividade, de ideologias e de valores éticos e morais que concomitantemente se constroem. Tal consciência se mantém quando imbuída de objetivos atinentes a tais propósitos, expressando-se até em termos diferenciais ou diferenciados, mas que, sem dúvida, privilegia “o poder da educação” para poder cultivar a ação docente e a atuação na profissão (RODRIGUES e ARAGÃO, 2010, p. 305),

A condição de tomada de consciência a partir de um momento determinado, fruto de vivências pessoais, profissionais e sociais, conforme destacado por Rodrigues e Aragão (2010) aproxima-se ao nosso entender das ações sociopolíticas e educacionais desenvolvidas pelas docentes que trabalham nas escolas multisseriadas pesquisadas. Nas comunidades rurais, a presença da escola e do professor constitui um elo na cadeia de relações sócio-comunitárias. Escola e comunidade partilham de objetivos comuns e procuram soluções em

conjunto para os problemas que dizem respeito a todos os sujeitos da comunidade, situação que observamos no campo empírico da pesquisa, das quais trazemos como exemplo a reunião de pais realizada na EMEF Pérola, comandada pela professora Íris.

Essa reunião ocorrida durante o período de aula foi um tanto polêmica em vista dos assuntos em pauta. Tratava-se dos projetos encaminhados pelo Governo Federal para a liberação de verbas às escolas que possuem Conselho de Pais e Professores e mais de 20 alunos matriculados, recurso que só pode ser aplicado na compra de materiais de consumo, didáticos e pequenos reparos. O primeiro embate surgiu quando os pais solicitaram à professora que direcionasse a verba do projeto de construção de uma calçada em toda a extensão do lote da escola para a abertura de um poço artesiano, uma das necessidades básicas dessa comunidade. No entanto, isto não foi possível. Uma vez que os projetos possuem destinação específica, não podem ser redirecionados e isso é de difícil entendimento por parte da comunidade. Por que a escola recebe verbas, mas não se pode gastá-las com o que realmente necessitam?

O trabalho da Professora Íris neste caso foi de liderança e de orientadora na tentativa de mediar as questões burocráticas com o desejo dos pais em melhorar as condições de vida de todos. Essas necessidades também foram observadas no dizer de um dos sujeitos pesquisados, a avó de um aluno da EMEF Jade, quando reporta a necessidade de água potável para todos: “[...] *a nossa água aqui da escola e de todos nós moradores daqui precisamos de um poço artesiano, porque a nossa água vem ali de perto do cemitério, e tem lavoura com adubo que prejudica a qualidade da água*”³⁵. A professora Íris, na referida reunião, chamou a atenção dos pais para o cuidado com a escola, para a colaboração em manter limpeza e benfeitorias.

Nessa questão de mediar ações em prol da comunidade, de algum modo todas as professoras entrevistadas trabalham dessa maneira no contexto em que estão inseridas. Na escola EMEF Pérola, Íris é pessoa bastante ativa na comunidade, sendo ela uma das responsáveis pela realização da missa, conforme orientação da Igreja Católica Romana, e contribuição efetiva na organização de festas, reuniões e eventos.

Conforme o depoimento de Íris a respeito das missas realizadas na comunidade:

³⁵ Tanto a Comunidade de Santa Terezinha quanto de Coxilha Rica possuem problemas em relação à água potável. As duas reivindicavam poço artesiano para atender à escola e servir aos moradores das proximidades. Em uma dessas escolas isso gerou polêmica na reunião de pais. Quando finalizamos a pesquisa de campo, a professora comentou que haviam conseguido a verba para a construção do poço artesiano.

[...] A missa na primeira quarta-feira do mês, a missa quando eu vim pra cá eles não tinham nada disso na comunidade, eu também era muita nova eu tinha chegado de outro lugar, os pais mais antigos da comunidade, eles vieram pra escola e pediram pra mim, ai eu fui lá no navio e falei lá, ele disse que vinha aqui no Domingo no dia que viesse nos Morrinhos. Então eu deixei a chave com a comunidade. Mas não deu certo, mas quando foi construída a escola aqui, nós readequamos e passamos pra cá ... ela acontece na primeira quarta-feira do mês às 15:30h, não gosto muito de abrir espaço das minhas aulas. Mas pro padre, sim, não foi acordo com a comunidade, foi com o padre, a gente só organizou. Eu dou aula de catequese uma vez semana (comunhão), junto com educação religiosa, entrei em acordo com a Secretaria (IRIS).

Observa-se na ação descrita pela professora sua interação com a comunidade, na medida em que passa a mediar também questões culturais e religiosas, o que não deixa de revelar talvez um interesse pessoal. Não estamos discutindo o valor e a importância da religião católica, mas o modo como a professora entende este aspecto no contexto de uma escola pública. Contudo, por não se tratar de um dos objetivos deste estudo, situamos a necessidade de mais pesquisas quanto à influência da escola rural nos espaços onde se insere e as quebras de paradigmas expressas em alguns casos, a exemplo deste, quando se permite práticas religiosas distintas em uma escola laica de um Estado laico. De um lado, isso nos parece ir contra a legislação brasileira que, desde 1997, sob a “Lei nº 9475 de 22 de julho 1997”, proíbe o ensino religioso nas escolas como ato obrigatório para as escolas não confessionais (DUARTE e BEZERRA NETO, 2013, p. 50). Conforme os mesmos autores,

Dentre os aspectos mais notórios desta ligação se identificam imagens, orações obrigatórias e até mesmo crucifixos pendurados nas paredes. Assim, podemos facilmente compreender que o povo do campo apresenta concepções de mundo bastante ligadas à religião, especialmente ao cristianismo, até mesmo por seu contexto histórico. Por outro lado, não se pode negar que é comum que o cristianismo, por sua característica expansionista e por sua missão de promover a evangelização e de procurar tornar-se universal, inferiorize e discrimine outras religiões (especialmente as de matrizes africanas), negando, inclusive, as concepções de mundo da ciência moderna (DUARTE e BEZERRA NETO, 2013, p. 50).

Em nossa pesquisa, não nos ativemos às questões religiosas, embora tenhamos observado práticas relacionadas à religiosidade em todas as aulas observadas, a exemplo da oração inicial, comum em todas as escolas pesquisadas. Mais uma vez, acenamos a importância de pesquisas sobre essas questões, na medida em que desde 1988, com a Constituição Federal, foi estabelecido o direito à igualdade e à diversidade cultural e religiosa, ao entender que não se pode discriminar os sujeitos da escola em razão de sua cultura ou religião, dentre outros aspectos (BRASIL, 1988).



FIGURA 14: DIVERSIDADE

São esses alguns dos exemplos encontramos em relação ao professor como sujeito importante para a comunidade. Nesse sentido, os depoimentos dos pais ou responsáveis pelos alunos das escolas pesquisadas comprovaram o que os mesmos sentem em relação ao trabalho e à presença da professora na escola e na comunidade:

A professora é muito boa, educa bem, venho todo os dias aqui, tomar um chimarrãozinho e ver como tá minha neta, ela já tá lendo escrevendo e eu já te disse ela faz a listinha do armazém (PAIS/JADE).

A escola é excelente, as professoras ensinam muito, tem de tudo merenda boa, meus filhos não encontram dificuldade quando passam da Itinerante, tem os computadores que eles já sabem lidar (PAIS/ESMERALDA).

Ah! Nada a reclamar da professora, ela ensina muito bem minha filha, ela sabe mais que a prima da cidade que tá um ano na frente na escola da cidade, quando elas se encontram e brincam de escolinha, a minha filha é sempre a professora, porque ela sabe mais, lê melhor, escreve muito bem, você precisa ver como ela explica bem as coisas. Aqui na comunidade a professora organiza a missa uma vez por mês (PAIS/PÉROLA).

É fundamental né pela educação pelo aprendizado das crianças, eles vão pra Itinerante e acompanham muito bem, os professores de lá até dizem que eles sabem mais que os da cidade (PAIS/SAFIRA).

Observamos nessas informações a importância que a escola tem para a comunidade e o modo pelo qual os moradores entendem a função do professor nesse contexto. Trata-se de sujeitos que percebem a educação como possibilidade de futuro aos filhos. Seus depoimentos traduzem sua compreensão, embora não saibam nomear esse entendimento, a respeito da importância da mediação da professora. Sem ela, não haveria a prática pedagógica, não haveria a escola, seus filhos se deslocariam a outras localidades para estudar ou para a cidade.

Em alguns casos, a família toda necessitaria sair do campo para os filhos frequentarem uma escola.

A avaliação em relação ao trabalho docente se constrói a partir do orgulho que pais ou responsáveis sentem pelo aprendizado dos alunos e da possibilidade que a escola multisseriada, através do trabalho das professoras, apresenta, ou seja, uma educação capaz de ser comparada qualitativamente ao trabalho desenvolvido em outras modalidades, a exemplo da escola itinerante e das escolas urbanas. O depoimento dos pais ou responsáveis pelos alunos das EMEF Pérola, Esmeralda e Safira comprova a qualidade do ensino ministrado na escola multisseriada, quando comparado ao que se desenvolve nas escolas urbanas. Não efetuamos estudo científico para essa questão, mas entendemos que há uma comparação e ela constitui-se satisfatória para as escolas multisseriadas pesquisadas.

Essa afirmação está relacionada às observações que efetuamos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, sujeitos desta pesquisa e que examinamos na sequência desta dissertação, após a contextualização geral da rotina dessas escolas.

6.2.3 Práticas pedagógicas

As primeiras observações em relação ao contexto e local da pesquisa trouxeram informações sobre as comunidades, configurações culturais, sociais e econômicas. O segundo momento consistiu no (re)conhecimento dos sujeitos da pesquisa. A terceira etapa do trabalho voltou-se para os contatos e observações sobre o cotidiano das práticas pedagógicas³⁶ objeto de nossas reflexões.

A presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também a suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes (ARROYO, 2012, p. 37).

O campo de nossas observações nos fez sentirmo-nos como sujeitos que se colocam no espaço onde se desenvolvem práticas sociais, onde se praticam ações coletivas. E a escola multisseriada constitui um exemplo de coletivo que trabalha em conjunto para que os processos formativos nelas desenvolvidos tenham sucesso. Também foi nesses espaços que

³⁶ São diferentes as concepções sobre práticas pedagógicas, mas, neste trabalho, as entendemos como as ações desenvolvidas na escola e que refletem em todo o entorno escolar. Não se trata somente do que o professor faz em sala de aula com os alunos, com os materiais de que dispõe. As práticas pedagógicas ao nosso entender vão para além dos muros da escola e envolvem todo o processo educativo que ocorre dentro e fora da mesma.

identificamos práticas pedagógicas descontextualizadas, ou seja, da formação a partir do livro didático disseminador de valores urbanos ou distantes da realidade local, dos exemplos fora do contexto dos alunos, das disciplinas, do material pedagógico.

Contraditoriamente a isso, encontramos sujeitos que trabalham juntos, estudam juntos, aprendem uns com os outros, do mesmo modo que as professoras se esforçam para agrupar seus alunos divididos em quatro, cinco níveis de ensino em um mesmo ambiente e para dar conta do trabalho que, em outro espaço com outra modalidade de ensino, como a escola seriada, seria atribuição de diferentes profissionais da educação. Conforme Barros *et al* (2010, p. 31), para que o Estado e as Instituições de Ensino Superior, principalmente, possam interferir nas escolas do campo, são diferentes os desafios, dentre eles “[...] a necessidade de investigação das diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizadas em uma turma diferenciada por idades e aprendizagens, como forma de conhecer os saberes docentes construídos nesse trabalho pedagógico”. Esta pesquisa investigou as escolas multisseriadas inseridas no contexto rural e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas como forma de compreender essa dinâmica. As práticas observadas estão sintetizadas na sequência desta dissertação, juntamente com a análise dos aspectos relacionados aos propósitos desta pesquisa.

As primeiras observações relativas às práticas pedagógicas dizem respeito às ações típicas do cotidiano escolar que se assemelha em todas as escolas pesquisadas. Trata-se de um verdadeiro ritual. Os alunos chegam à escola, trocam o calçado na porta da sala, deixando os sapatos, tênis e botas enlameadas do lado de fora para colocar a “chinela” ou pantufa que fica na escola ou que trazem de casa para uso em sala de aula. É uma prática social das comunidades rurais, não entrar em casa com o calçado da rua, e a escola contribui para a manutenção desse traço que também denota respeito ao trabalho de quem limpa e organiza o ambiente escolar. Em seguida, professora e alunos fazem a oração, da qual todos participam, e inicia-se a rotina da chamada³⁷.

³⁷ Na EMEF Jade é a professora quem realiza a chamada. Nas demais, o aluno ajudante do dia seleciona as tarjetas com o nome dos colegas presentes e os coloca no mural. Também nessas escolas o ajudante escreve a data por extenso no quadro e todos os alunos copiam em seus cadernos.



FIGURA 15: (A, B) RITUAIS

As atividades prosseguem com a organização dos alunos para o início dos trabalhos. Em geral os alunos são organizados em filas, sendo uma para cada nível de ensino, com exceção da EMEF Esmeralda onde os alunos são divididos em turnos, mas mantém o princípio da multisseriação. Uma turma estuda de manhã (2º e 4º ano) e no período vespertino funcionam as outras turmas (3º e 5º ano) na mesma sala onde efetuamos nossas observações. O 1º ano funciona em sala separada. A organização por grupos de alunos também é utilizada pela professora dessa escola.



FIGURA 16: (A, B) COTIDIANOS 4

Muitos materiais que são de uso na escola permanecem nas carteiras dos alunos. Dentre eles, conforme identificamos, há livros para serem lidos principalmente quando a professora está trabalhando com os colegas de outros níveis. A leitura é silenciosa e os alunos têm liberdade de trocar de livro, o que fazem sem chamar a atenção da professora e nem atrapalhar os colegas. Esse mesmo respeito ao trabalho da professora se dá nos momentos em que os alunos utilizam o banheiro ou vão tomar água. Eles saem e voltam em silêncio, sentam-se e continuam suas atividades.

Na questão da organização do espaço escolar para acompanhar as atividades desenvolvidas com os alunos em anos distintos, as professoras usam diferentes estratégias, mas a base delas é o trabalho em grupo ou individual:

- Agrupamento por série/ano (ROSA e GARDÊNIA)
- Turnos diferenciados, sendo o matutino para o trabalho com 2º e 4º ano, vespertino para as aulas com o 3º e 5º ano, sendo utilizados dois quadros na sala revezados entre as turmas, enquanto o 1º ano possui uma sala específica e as aulas são ministradas no período vespertino (AÇUCENA).
- Intercalando agrupamento e trabalhos individuais (VIOLETA e HORTÊNCIA)
- Por filas conforme o ano (uma para o 1º, outra para o 2º...) e [...] às vezes é por filas [...] às vezes em agrupamento e às vezes individual, dependendo da atividade, sendo as quartas-feiras destinadas especificamente ao trabalho em grupo (ÍRIS).

O trabalho em grupos parece ser a constante nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas pesquisadas, do mesmo modo que a divisão dos grupos por ano escolar. Entendemos que esse trabalho permite ao professor orientar seus alunos de modo organizado e sistemático.



FIGURA 17: (A, B) COTIDIANOS 5



FIGURA 18: (A, B) COTIDIANOS 6

As ações típicas das aulas prosseguem com o momento da Leitura e isso acontece em todas as escolas. Na EMEF Safira e EMEF Jade a leitura em geral é compartilhada³⁸,

³⁸ Leitura compartilhada trata-se de um Projeto elaborado pelo Governo Federal, via MEC, para os cursos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, cuja “Proposta consiste em ler diferentes gêneros especialmente literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar uma boa

iniciando com a professora e prosseguindo com os alunos. Os textos são diversificados e algumas vezes não possuem muita relação com o assunto a ser tratado na sequência da aula. A professora diz o nome de um aluno, ele inicia sua leitura, depois ela chama outro, que lê o que tem em mãos e assim por diante até que todos tenham lido pelo menos um trecho de texto. Ao que pudemos observar, essa prática é diária e a maioria dos alunos possui fluência de leitura. Na EMEF Pérola e EMEF Esmeralda a leitura é silenciosa e ocupa os primeiros 10 minutos da aula. Em geral, as aulas começam com a disciplina de Língua Portuguesa, sendo a leitura o ponto de partida para os trabalhos do dia.



FIGURA 19: (A, B) SABERES

Os textos usados nas aulas de Língua Portuguesa são dos livros didáticos ou de jornais e revistas. Quando não pertencem ao livro dos alunos são xerocados pela professora com antecedência, sendo uma cópia para cada aluno. Os temas dos textos são variados e nem sempre atendem às prerrogativas de adaptação dos conteúdos às necessidades dos sujeitos do campo. O que encontramos diferenciado foi o trabalho da professora Violeta, que entregou aos alunos a cópia de um texto de um jornal impresso no mês de abril de 2013 com o título *Agricultura familiar: vida e natureza*. A professora leu o primeiro parágrafo e depois os alunos continuaram essa atividade, cada um lendo um fragmento.

Na EMEF Esmeralda, a professora trabalhou com a turma de 3º ano a música “Era uma vez” e na exploração do tema conversou com os alunos sobre as semelhanças da música com o local onde moram. O trabalho de leitura compartilhada também foi realizado na EMEF Safira. Na sequência da aula, na EMEF Esmeralda, a professora entregou aos alunos uma cópia do texto “Porcalhões Urbanos”. Após a leitura silenciosa, os alunos passaram a ler em voz alta enquanto a professora os orientava quanto à entonação e pontuação. Depois, informou que se trata de artigo escrito por Walcir Carrasco e pediu aos alunos que

história” (MEC, 2001, p. 1). Interessante observar que os professores adaptaram esse conhecimento às suas classes multisseriadas e alguns desses docentes contextualizam os textos lidos nessa atividade com a realidade dos alunos.

pesquisassem a biografia desse autor na internet, durante a aula de informática. Em seguida, iniciou a exploração do texto com os alunos: *“Quais são as coisas que acontecem aqui que são semelhantes ao que acontece neste texto?”*, *“Só em São Paulo que tem poluição?”*, *“São Paulo é uma cidade que fica em qual região mesmo?”*, *“São Paulo é o nome de?”*, os alunos responderam: *“de um Estado”*, *“de uma cidade muito grande a maior do Brasil”*, *“de um santo...”*. Conforme interpretação dos alunos, o texto traz informações sobre poluição, contaminação, lixo. Lembraram que viram informações sobre a poluição em jornais e que o lixo se acumula principalmente nas enchentes: *“a televisão ontem mostrou uma enxurrada”*, *“o lixo corria solto”*, *“as novelas também mostram a poluição professora!”*. A professora então aproximou essas informações à realidade dos alunos: *“Mas aqui em Lages [...]?”*, os alunos responderam, *“Ah pro, a gente vê aqui na Festa do Lambari, no desfile de 7 de setembro, nos acampamentos, nas pescarias, nos esgotos... quando acaba e o povo vai embora fica o lixo”*. *“Nós também somos um tipo de porcalhões, eu quando vou pescar levo uma sacola pra pôr o lixo...”*. Após o lanche, um aluno levou os restos da merenda à compostagem – para a horta – onde os mesmos estão organizando a horta com o auxílio da merendeira, conforme se pode observar na Figura 20 (a, b).



FIGURA 20: CULTURAS

Na EMEF Pérola nos chamou a atenção o modo interdisciplinar pelo qual a professora trabalha. No período em que estivemos nessa escola para a observação das práticas pedagógicas³⁹, após os momentos de leitura, de interpretação de textos referentes à Língua Portuguesa, a professora iniciou uma aula de Ciências que de algum modo envolveu todos os alunos. Aos alunos do 1º ano ela entregou uma cópia com gravuras para que escrevessem os nomes em caixa alta e letra cursiva. Estavam explorando as famílias e, naquele dia, era a família do Gato.

³⁹ Estivemos nesta escola em oportunidades diferentes. Primeiro, para observarmos as práticas pedagógicas cotidianas em sala de aula e posteriormente retornamos à comunidade a convite da professora para acompanharmos a Missa realizada na escola.

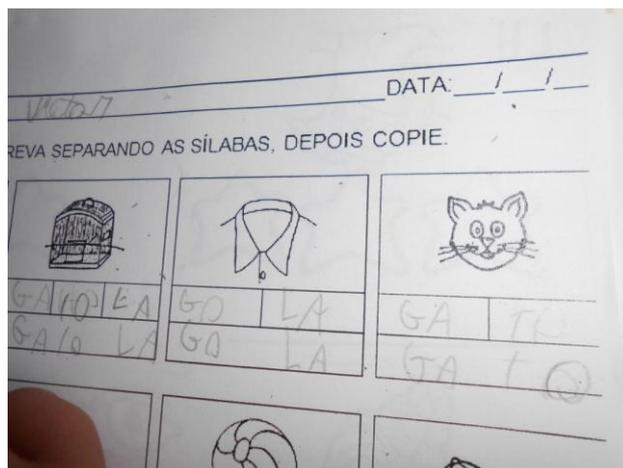


FIGURA 21: PRÁTICAS

Enquanto os alunos do 1º ano desenvolviam essa atividade, a professora explicava aos do 2º ano sobre animais vertebrados. Ao 3º ano, sobre animais que podem ser criados em terrários. Esta constituiu uma tarefa a ser realizada na aula seguinte: levar para a escola uma garrafa tipo *pet*, pedrinhas, sementes de feijão, de alpiste ou muda de plantas. A professora explicou aos alunos as partes que compõem um terrário, que a terra usada no trabalho dos alunos seria retirada do pátio da escola e enquanto isso também explicou como a planta absorve os nutrientes do solo. O 4º ano fazia revisão da prova que envolveu terrário, ar, animais vertebrados e invertebrados. Na sequência da aula, a professora escreveu os conceitos no quadro de giz e pediu aos alunos que recortassem figuras que exemplificassem esses conceitos e as colassem em seus cadernos. Os alunos do 1º ano finalizaram suas tarefas e circularam pelas carteiras dos colegas, conversaram entre si e vivenciaram processo de ensino/aprendizagem junto com os demais.

As aulas de matemática, que também são realizadas todos os dias nas escolas pesquisadas, trazem os conhecimentos básicos dessa área e os alunos do 1º ao 5º ano aprendem juntos. Quando as professoras trabalhavam operações matemáticas com o 3º ano, por exemplo, os demais, embora tivessem outras atividades, prestavam atenção e até mesmo interferiam nas respostas dos colegas.

Na EMEF Safira, dentre outras aulas, observamos o trabalho da professora na área da Geografia. O conteúdo está no livro didático, Regiões do Brasil, Região Sul, Santa Catarina, onde consultam o mapa e o globo terrestre. Todos prestaram atenção às explicações e depois iniciaram-se as discussões. Um aluno comentou sobre uma reportagem do programa televisivo “Globo Rural” sobre o Nordeste, onde se queima os cactos na época da seca para tirar os espinhos e dá-los aos animais como alimento. Outro aluno viu a mesma reportagem. A professora elogiou-os por relacionarem o que viram na televisão com o conteúdo da sala de

aula. Outro aluno comentou que nessa região do país não existe somente seca, que lá também “*tem as praias*” e informou que vai conhecer esse lugar nas férias, quando viajará com o pai, que é caminhoneiro e quem lhe prestou essas informações. O pai também disse que traria fotos quando o filho contou que estavam estudando sobre a região Nordeste. Esse mesmo aluno falou para os colegas que ao voltar contará aos mesmos sobre a viagem. A professora sugeriu ao aluno que pedisse ao pai para ir até a escola conversar com os colegas e levar as fotografias para mostrá-las. Todos ficaram empolgados e comentaram sobre outras praias que viram nas novelas da televisão.

Conforme a programação da professora naquele dia iniciaria com os alunos os estudos sobre a região Sul. Mas como estavam falando sobre o que haviam entendido, assistido, conversado em casa sobre a região do Brasil estudada na semana anterior – ela aproveitou e fez comparação entre as duas: “*Nordeste – calor, pra eles inverno é tempo de chuvas*”; “*Sul – frio, inverno tem geadas, neve, chuva frequente*”. Após a explicação de alguns itens referentes à região Sul do Brasil, entregou aos alunos um mapa com a separação das regiões para que colorissem e acrescentassem o nome dos Estados da região Sul e respectivas Capitais. Para a aula seguinte, passou como tarefa uma pesquisa, em outros livros, sobre rios catarinenses e que selecionassem o nome de 10 rios deste Estado, em ordem alfabética. A opção em pesquisar nomes de rios foi relacionada à quantidade de chuvas no mês de setembro em Santa Catarina. Durante as observações, uma aluna do 1º ano disse: “- *Prof. Santa Catarina está dentro do Sul né da região Sul*”, ao que a professora respondeu: “- *isso mesmo*”. De acordo com Souza

Percebe-se que a educação do campo apresenta heterogeneidade no que tange à prática educativa em sala de aula e à gestão da escola, uma mostra de que a realidade, lentamente, vem sendo modificada pela prática social. A própria academia vem, aos poucos, interessando-se pela prática desenvolvida pelos movimentos sociais do campo (SOUZA, 2008, p. 1092).

Conseguimos perceber essa heterogeneidade nas práticas pedagógicas observadas, embora o livro didático apresente conteúdos endereçados à realidade urbana. Essa constatação também se refere às práticas pedagógicas observadas que mantém padrões de uma educação formal urbanocêntrica, embora tenhamos constatado momentos nos quais houve, por parte dos professores, tentativas de aproximação e adaptação desses conteúdos à realidade dos alunos, dos sujeitos do campo. Importante destacar que as escolas possuem variedade de materiais (Figura 22 - a, b), a maioria deles adquirida por meio das verbas disponibilizadas pelo PDDE.



FIGURA 22: (A, B) POSSIBILIDADES

A qualidade do material, conforme pudemos avaliar, é boa e pode oportunizar aulas diferenciadas de teoria e prática aos alunos. A maioria das professoras relacionou o livro didático como material presente em suas práticas pedagógicas cotidianas, juntamente com jogos, brinquedos, livros diversos, jornais e revistas. Outras opções utilizadas pelas docentes são os computadores, relacionados por Rosa, Gardênia, Íris e Hortência. O uso dessa tecnologia envolve jogos, pesquisas e atividades desenvolvidas com os alunos e professores que utilizam o computador como uma ferramenta pedagógica concebida como mais um coadjuvante no trabalho docente, que terá a sua disposição um recurso a mais para auxiliá-lo no fazer pedagógico⁴⁰.



FIGURA 23: (A, B) DIFERENCIAIS

Açucena, além do material citado pelos demais entrevistados, complementou as informações com a questão do “Caixa escolar”, recurso financeiro recebido pelas escolas que possuem mais de 20 alunos e têm um Conselho de Pais e Professores (CPP). O valor recebido contribui para a aquisição de material didático e benfeitorias necessárias à escola por exemplo. Apesar das regras para o recebimento do Caixa Escolar, há uma exceção para as

⁴⁰ Importante lembrar que todas as escolas possuem *netbooks* ou notebooks. A EMEF Pérola não possui internet, conforme observações já situadas neste mesmo capítulo. O uso dos computadores, neste caso, se restringe às atividades de uma série de atividades nas diferentes áreas do conhecimento e jogos educativos já instalados e portanto não dependem de conexão.

Escolas do Campo que podem receber esse valor desde que tenham mais de 10 (dez) alunos e formado um CPP, como é o caso da EMEF Pérola.

Em seu depoimento, a professora Açucena expressa-se a respeito da importância desse recurso para as escolas multisseriadas:

[...] é importantíssimo esse auxílio de apenas R\$ 250,00 nós já fizemos muitas coisas pela escola, já compramos material a ser utilizado pelos alunos, pelos professores, material didático, para decoração, então quando você precisa de atividades extraclasse que pode ser feita, você utiliza este dinheiro, compramos uma máquina de xerox para facilitar o trabalho do professor e a qualidade do material oferecido, mas não deixamos o mimeógrafo de lado, o tonner, você sabe, é caro, essas coisas, o professor tem uma cota, aquisição foi adquirida com essa verba, parcelamos fizemos em 3, 4 prestações, conseguimos comprar foi muito valioso a gente precisava muito e ainda auxiliamos a comunidade com o Xerox quando eles precisam, porque é o único lugar com o Xerox na comunidade, pois só temos na escola e agora acabamos de adquirir uma máquina para o CEIM a máquina de Xerox conquistado também através do caixa escolar (AÇUCENA).

Observamos nesse depoimento a importância de valores extras para as escolas do campo em razão das dificuldades de acesso a tecnologias que podem oferecer possibilidades aos professores para o trabalho com os alunos e, também, contribui para o auxílio à comunidade, como é o caso da Escola onde Açucena trabalha, pois a compra de máquina fotocopidora para a escola permite aos moradores da localidade que não se desloquem para a cidade quando necessitam de cópias simples de documentos, por exemplo.

Conforme Barros *et al*

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea (BARROS *et al.* 2010, p. 30).

Um aspecto observado por Violeta nos chamou a atenção quanto aos materiais utilizados em suas práticas pedagógicas e que estão relacionados aos livros do Programa Escola Ativa encaminhados às escolas do campo⁴¹. Segundo essa entrevistada, os jogos são valiosos ao trabalho com os alunos, mas os livros que compunham a coleção recebida

⁴¹ Marlene Ribeiro, em Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil, apresenta uma visão crítica do Programa Escola Ativa adotado como política educacional pelo governo brasileiro, via MEC, cuja essência está na Escola Nova de 1932, que previa a formação de sujeitos para o mercado de urbano industrial. A Escola Ativa, conforme a percepção dessa autora, fica distante do que preconizam as legislações para a Educação do Campo e as aspirações daqueles que buscam uma educação que seja voltada para as especificidades dos sujeitos do campo.

deixavam a desejar quanto ao quesito qualidade de escrita, por conterem “[...] *muitos erros ortográficos*”⁴². Isso é importante destacar, pois sabemos das dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas em comunidades afastadas dos centros urbanos, onde a possibilidade de materiais que contribuam para o desenvolvimento das práticas pedagógicas são mais escassos, bem como os recursos destinados a essas escolas também não atendem às necessidades da comunidade escolar. Se o material que recebem contém problemas ou equívocos, a qualidade do trabalho também pode ficar aquém do esperado⁴³. Por conseguinte, entendemos a necessidade de políticas públicas que contemplem as peculiaridades do campo e, principalmente, das escolas multisseriadas.

Observamos que os materiais didáticos usados pelos professores são de boa qualidade, possibilitando adequar conteúdos e atividades ao contexto da comunidade para a qual trabalham. Outro aspecto relacionado não somente ao material didático, mas a todo o trabalho pedagógico diz respeito às orientações que os professores recebem sobre o que seja a Educação do Campo e como isso se aplica em suas práticas pedagógicas.

Observando as práticas, identificamos que são poucos os conteúdos direcionados às especificidades do espaço rural, a exemplo do texto sobre agricultura familiar, ou os exemplos da professora Violeta, quando institui situações problema nas aulas de matemática. Observamos que a professora utilizou um exemplo um pouco distanciado das práticas cotidianas das crianças do campo, para na sequência construir outro, aproximado com as atividades realizadas pelos agricultores familiares que é a produção de alimentos.

- *“Ganhei um álbum de figurinhas. Minha avó veio me visitar e me trouxe 15 pacotinhos, minha mãe no dia do pagamento comprou 24 pacotinhos.*

⁴² O município de Lages assinou o termo de adesão ao Programa Escola Ativa no ano de 2009. As escolas iniciaram as formações e receberam o material didático no ano de 2010. Porém, no final do ano de 2011, essa adesão foi cancelada temporariamente, segundo informações da Supervisora responsável, devido ao Programa Escola Ativa passar por uma fase de reestruturação. Essas informações também constam no site do MEC e afirmam que o Programa Escola Ativa foi incorporado, ainda em 2011, ao Pronacampo, criado com o objetivo de apoiar técnica e “financeiramente os Estado, Distrito Federal e Municípios para implementação da política de educação do campo” e está “estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – formação inicial e continuada de professores – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – Infraestrutura Física e Tecnológica. Os livros que compõem o material didático e específico para os anos iniciais do ensino fundamental são elaborados pelo PNLD (Programa nacional do Livro Didático – Campo), conforme informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso 14/11/2013.

⁴³ A respeito do material do Programa Escola Ativa, Santos e Moura (2012, p. 68, 69) o consideram como um kit neoliberal. “Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e “despolitizada”. Além disso, o programa representa um “pacote pedagógico” instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos previa e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas.

Quantos pacotes de figurinhas eu tenho pra colar no meu álbum?”. Outro problema: - “Colhi 15 pés de alface de manhã e 24 à tarde para vender no armazém. Quantos pés de alface eu colhi?” (VIOLETA).

A Professora anotou os exemplos e depois disse aos alunos de 4º e 5º ano: “- *Vamos supor que cada pé de alface custa X reais. Quantos reais você juntou com a colheita de alface? Se você colher essa quantia em 30 dias, quantos em um mês você vai colher? Qual o valor que você vai arrecadar?*”.

Percebemos que alguns professores conseguem superar essa dificuldade, mas para isso vão além do que lhes é disponibilizado e trazem para a sala de aula materiais, textos e exemplos que estejam de acordo com as vivências dos alunos do campo. De acordo com a LDBN 9.394/96, Artigo 28, Inciso I, considera-se a necessidade de se adaptar conteúdos às realidades rurais e isso compete aos sistemas de ensino de cada região, ou seja,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996).

Contudo, para adaptar conteúdos à realidade, os professores necessitam saber e entender as diretrizes da Educação do Campo e serem orientados para esse trabalho. Nossas pesquisas identificaram professores com pouco conhecimento sobre o que isso significa, mas com consciência o bastante para saber o que representa em termos educacionais para os sujeitos do campo.

Quando perguntamos às professoras se o Projeto Político Pedagógico leva em conta as orientações específicas da Educação do Campo, cinco colocaram que esse documento considera essa temática e um entende que isso ocorre muito pouco. Violeta, Íris e Hortência são mais enfáticas ao afirmar essa questão. Para Íris, “[...] *Ele vem baseado na cultura do lugar, nos anseios do homem do campo, do que se deseja de melhorias na educação*”, expressão que nos pareceu aproximada com o discurso governamental em relação à Educação do Campo de que as práticas pedagógicas devam ser aproximadas ou adaptadas às especificidades dos sujeitos do campo. Contudo, quando se trata de políticas públicas e a compreensão do Estado na esfera do município, conforme já assinalamos nesta dissertação, nem sempre são convergentes, ou seja, embora os depoimentos de professores e dos agentes do Estado (dentre eles gestores, técnicos e o Marco Regulatório de Educação do Campo) se coadunem, as práticas podem confirmar a divergência.

Esta dicotomia, conforme entendemos, pode ser o resultado do distanciamento entre os elaboradores das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação do Campo, a aplicação dessas políticas a contextos sociais, culturais e econômicos diferenciados e à peculiaridade de cada unidade escolar. Nesse contexto também pode-se destacar a questão da formação permanente e continuada dos docentes direcionada à Educação do Campo e aos encaminhamentos por parte dos agentes dos setores públicos (Secretarias de Educação Estadual e Municipal) que trabalham com a Educação do Campo. A resposta de Hortência a esse questionamento não direcionou exatamente ao sentido das temáticas, ressaltando, em seu depoimento, a importância da escola multisseriada para as comunidades rurais. Isso pode representar tanto o desconhecimento do sujeito em relação ao que preconizam os documentos sobre Educação do Campo quanto à objetividade do Projeto Político Pedagógico (PPP) em relação ao que realmente será abordado no ensino ministrado nas escolas do campo.

Observamos também que Rosa, ao responder a essa pergunta, mudou o tom de voz, como se estivesse em dúvida quanto à adoção de temas relacionados à Educação do Campo na elaboração do PPP da escola, embora tenha afirmado que *“Sim ele leva né foi feito especificamente pra Educação do Campo, para a realidade do campo”*. Gardênia considera que sim, mas ao mesmo tempo revela que o PPP *“[...] está em reformulação”* e ressalta que para esse processo estão sendo utilizadas *“[...] as Paradas Pedagógicas para ir concluindo”*. O depoimento de Açucena nos parece confirmar as colocações sobre o discurso de Hortência e a dúvida suscitada no tom de voz de Rosa, quando coloca: *“[...] acho que muito pouco”* se leva em conta as temáticas sobre Educação do Campo no PPP. Para esse sujeito, *“[...] ele [o PPP] tem que ser trabalhado muito mais ainda sabe, a gente fez um projeto e agora está reformulando mais ele tem que ser bem trabalhado”*.

A argumentação das professoras nos permite pensar na relação entre o conhecimento dessas docentes sobre o que está inscrito no PPP da escola e sua participação nessa construção. Entendemos que há um distanciamento, talvez não proposital, no que tange a esse documento. Os professores pouco o conhecem e também pouco participam de sua elaboração. No caso das docentes pesquisadas, quando pensamos no tempo de permanência das mesmas em reuniões pedagógicas coletivas e da presença da Secretaria Municipal de Educação na escola, observamos que do modo como isso vem sendo gerido por um e outro sujeito, o PPP se torna um documento oficial ou pró-forma, que todos sabem que existe, mas sobre o qual pouco se conhece. Destacamos, neste caso, uma oscilação entre o saber, o conhecer e o viver o Projeto Político Pedagógico da escola e a necessidade de estudos futuros a respeito do conteúdo desse documento que, a princípio, não constituiu o norte da prática cotidiana em

sala de aula, embora seja considerado como o norte da prática pedagógica nas escolas multisseriadas pesquisadas.

Ao serem questionadas quanto à forma pela qual se dá a organização do currículo em relação à eleição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, três dos sujeitos pesquisados colocaram que os conteúdos são elaborados via Secretaria Municipal de Educação e, a partir de uma base comum, o professor possui liberdade para adaptá-los à realidade com a qual trabalha. No entanto, algumas respostas destacam aspectos importantes a serem analisados. Por exemplo, Rosa não cita a SEML como órgão responsável por essa elaboração, deixando entrever somente o trabalho que desenvolve em sala de aula. *“A gente procura trabalhar a realidade do aluno, enfatizar a realidade dos alunos dentro daquilo que eles conhecem aqui né local eu acho que é isso que a gente faz mais em relação ao campo”*. Pode-se destacar nessa afirmação a falta de objetividade em relação aos conteúdos curriculares, mas consciência quanto à necessidade de adaptação à realidade escolar/comunidade. No dizer de Açucena, observa-se a participação conjunta de *“[...] todas as escolas do campo”* para relacionar

“[...] os conteúdos básicos [...] e a partir dali nós aqui na nossa escola nos adequamos a cada realidade, então nós a ed do campo aqui da Jade a gente faz adequação do nosso conteúdo adaptando a nossa realidade claro que não deixando de lado os conteúdos universais mas sempre procurando atender, assistir as crianças partindo da realidade para o todo (AÇUCENA).

Observamos, na citação de Açucena compreensão quanto à necessidade de adequar os conteúdos selecionados em conjunto para a realidade da comunidade com a qual cada professor trabalha. Esse entendimento também está presente no discurso de Íris que, embora tenha relacionado a SEML como central na seleção dos conteúdos curriculares em comum para as Escolas do Campo, relatou suas colocações em uma das reuniões da qual participou: *“[...] coloquei lá a importância de que, mesmo o currículo do campo sendo feito com base com o currículo da cidade nós professoras do campo, nós aproximamos esse currículo com a realidade do aluno”*.

Três dos sujeitos pesquisados trazem colocações que geram discussões sobre a escolha de conteúdos para a Educação do Campo. Gardênia considera que isso *“[...] Não está sendo nada específico ainda pro campo, eu desconheço um currículo específico para a Educação do Campo. Há a necessidade da Secretaria elaborar um currículo específico para a Educação do Campo, para as multisseriadas”*. No depoimento de Violeta observa-se a centralidade da SEML quanto a esse procedimento e, ao mesmo tempo, a contradição entre o que determina a Secretaria e a opção das professoras, ou seja, *“[...] Os conteúdos são*

mandados pela Secretaria, mas nós precisamos de um único para as escolas do campo. Os livros didáticos que escolhemos do MEC, agora é específico para o campo, é um livro integrado do Projeto Buriti”. Hortência, por sua vez, relata que são seguidos os conteúdos conforme “[...] o currículo que a Secretaria da Educação né nos fornece [...] praticamente a mesma coisa que seria o currículo da cidade, damos a sequência conforme os bimestres [...]”.

Importante observar nesses depoimentos a contradição e a centralidade quanto às determinações da Secretaria e a compreensão dos entrevistados em relação aos conteúdos a serem trabalhados nas escolas do campo. Isso pode demonstrar que a questão de um currículo específico para a Educação do Campo que contemple as especificidades da população rural ainda não está coerente às professoras e tão pouco às secretarias municipais e/ou estaduais de educação. Atrelado a isso, há os encaminhamentos verticalizados do MEC que, ao mesmo tempo em que descentraliza as ações das secretarias estaduais e municipais para adaptação de conteúdos curriculares também indica/sugere para serem escolhidos via PNL D livros integrantes de projetos direcionados à Educação do Campo. Isso, ao mesmo tempo em que permite possibilidades de trabalho diferenciadas, também pode oportunizar a instituição de práticas pedagógicas centradas em um único material, o que acaba por inviabilizar o trabalho em sala de aula de acordo com as especificidades de cada comunidade rural. Revela também um aspecto importante em relação às orientações emanadas da SEML, que nos leva a questionar se esses encaminhamentos têm sido devidamente explicitados aos professores que trabalham com essa modalidade de ensino.

A respeito da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação Municipal, outro dos itens relacionados para esta pesquisa, perguntamos aos docentes se a SEML lhes oferece oportunidade de formação em serviço. Isso porque, entendemos que um projeto educacional para a Educação do Campo ou para qualquer outra modalidade de ensino necessita investir na formação dos professores que vão colocar em prática esse projeto. Sobre as formações, Rosa, Gardênia, Violeta e Açucena citam o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo governo federal como subsídio ao cumprimento dos acordos firmados com o Banco Mundial para o desenvolvimento dos países da América Latina e do Caribe. Em 1990, quando foi realizada a primeira conferência mundial para tratar desses assuntos em *Jomtien*, na Tailândia, foram estabelecidos prazos para que os países signatários cumprissem os acordos (LIBÂNEO, 2012). Em 2000 esses prazos foram estendidos e um deles, o da alfabetização, encerra em 2014. As multisseriadas também entraram nesse programa por meio da SEML e, conforme as repostas, essa constitui a formação que essas professoras estão recebendo. Íris e Hortência responderam a essa

pergunta, mas não citaram uma formação específica, apenas comentaram que participam de cursos de formação e que são bons, conforme suas percepções.

Embora as repostas afirmativas, Açucena coloca em evidência um dos aspectos que consideramos fundamental para o trabalho não só nas escolas multisseriadas, mas a todas as escolas situadas em espaços rurais e que atendam aos sujeitos do campo: “[...] *Nós precisamos de uma formação específica para a Educação do Campo*”. Isso nos leva a refletir sobre o modo pelo qual as políticas públicas para a educação vêm sendo encaminhadas, quais as diretrizes e ações que de fato trabalhem com os docentes sob a perspectiva da Educação do Campo. No caso desta pesquisa, identificamos nas expressões das professoras alguns aspectos a serem refletidos.

A respeito da escolha das temáticas da formação continuada das quais essas docentes têm participado, observamos que há, por parte da SEML, uma preocupação em ouvir os docentes e atender algumas de suas sugestões para os cursos de formação. Gardênia e Íris colocaram que a Secretaria pede sugestões que são discutidas pelo grupo e a partir delas são elaboradas as pautas dos cursos. Para Rosa e Hortência, em geral são os responsáveis pela formação da SEML que escolhem os temas a serem trabalhados com os docentes. Açucena e Violeta trazem mais informações a esse respeito:

Nós pedimos alguns temas e a Secretaria organiza com os palestrantes da Formação e às vezes eles escolhem os temas, estamos tentando organizar, pedindo um calendário de formação diferente do PNAIC, e precisamos de um curso pra aprimorar o nosso trabalho com os nets (VIOLETA).

Teve épocas e épocas, às vezes era direcionada e às vezes nós sugeríamos para a próxima reunião, a gente às vezes sugeria e então a secretaria entrava em contato com estes profissionais que tinham mais conhecimento, e na próxima formação eles vinham atender a temática que pedíamos, conforme iam surgindo as necessidades (AÇUCENA).

Observamos que não há clareza quanto a quem escolhe as pautas dos encontros de formação continuada dos professores das escolas multisseriadas. Mas entendemos existir, de um lado, por parte da Secretaria, uma preocupação em acatar sugestões dos professores, conforme os relatos das docentes aqui mencionados. Por outro, percebemos pelo depoimento das professoras que há deficiências quanto à formação direcionada para as especificidades da Educação do Campo. E, neste caso, acreditamos que o melhor avaliador sobre cursos, formações e ações governamentais é o professor que está em sala de aula, que desenvolve seu trabalho com os alunos do campo e necessita de uma formação condizente com as próprias necessidades e as dos alunos.

Para compreender esse processo, entendemos necessário ir além das práticas pedagógicas e pensar as questões de ordem formativa, por exemplo, porque o campo, a escola, os professores, os alunos constituem um conjunto e um contexto marcado pela diversidade, complexidade e especificidades a serem contempladas nas políticas públicas para a Educação do Campo, nos cursos de formação de professores para o trabalho nas escolas inseridas nos espaços rurais. Isso também envolve o relacionamento dos professores com o setor de educação da SEML, e principalmente o conhecimento desses sujeitos sobre o que é Educação do Campo, o que também pode revelar o conhecimento que a própria SEML repassa aos professores, pois estamos tratando aqui de uma secretaria que desenvolve cursos de formação continuada, que assume e implanta programas oriundos do Governo Federal relativos à Educação do Campo, mas ao mesmo tempo se estrutura para programas de nucleação, que incorre no fechamento de escolas e deslocamento de alunos via transporte escolar. Ao pensarmos essas questões, entendemos como necessário ouvir as professoras e refletir sobre suas colocações em relação aos aspectos aqui destacados.

Quando questionadas quanto à sua relação com o Setor de Educação de Campo da SEML, as respostas trazem dois aspectos importantes, o primeiro, sobre o acesso a essa Secretaria e o segundo quanto à relação entre os profissionais da SEML e os professores. Rosa, Açucena e Gardênia deixam perceber que só se dirigem à SEML quando há cursos, quando necessitam resolver questões burocráticas ou são chamadas a comparecer nesse órgão. Observamos nessas respostas que a relação entre professor e SEML se dá mais por motivos burocráticos ou formativos, o que pode sugerir uma falta de acompanhamento por parte da Secretaria quanto ao desenvolvimento das práticas cotidianas nas escolas do campo. Também aos professores o acesso é dificultado em razão das distâncias e do tempo disponível, pois algumas professoras trabalham dois períodos, o que inviabiliza deslocar-se para a cidade sem que os alunos fiquem sem aulas.

Quanto ao atendimento recebido na SEML, destacamos como positivo e que há uma espécie de afetividade desenvolvida com sujeitos específicos. O depoimento de Íris sintetiza as observações feitas pelos demais entrevistados: *“Hoje eu tenho um bom relacionamento, eles me orientam em tudo aquilo que eu preciso eu faço exatamente como eles me determinam”*. Ao mesmo tempo, essa colocação traz certa submissão do professor em relação às determinações da Secretaria, aspecto já discutido neste capítulo.

Com o objetivo de saber se os professores possuem conhecimentos a respeito dos regulamentos que orientam as práticas pedagógicas para as escolas do campo, perguntamos às docentes o que as mesmas conhecem sobre o Marco Regulatório da Educação do Campo.

Todas mostraram pouco conhecimento em relação a esse aspecto que consideramos fundamental ao trabalho desenvolvido nas escolas rurais para que a Educação do Campo se consolide. Destacamos na sequência as repostas na íntegra, pois as mesmas suscitam reflexões:

Conhecer a fundo não, a gente estudou agora ali quando teve o CONAE, mas assim cada um dizer que sabe, não (ROSA).

Conhecer, conhecer assim eu não conheço, mas eu entendo que o Marco Regulatório, quando eu fiz o Curso de Ed do Campo, essa parte assim quando a gente fez lá na UFSC eles repassaram, a gente tem a legislação tem algum encaminhamento mas não aprofundamos, não está aprofundado, mas a gente conhece (AÇUCENA).

Não só ouvi falar, eu estudei alguma coisa para o concurso, mas preciso aprofundar (GARDÊNIA).

Alguns, não retomei depois que terminei a Pós (VIOLETA)

Olha eu não tenho grande conhecimento disso não né, a gente acompanha muito por reuniões, por coisas assim, mas eu não tenho conhecimento mesmo, mesmo...alguns livros que a gente recebe, eu li algumas coisas pro concurso (HORTÊNCIA).

Quanto ao depoimento de Íris, foi necessário que identificássemos essas questões de modo mais detalhado mediante sua solicitação, “*Se você falar pra mim em uma outra linguagem...*”. Após citarmos o Decreto presidencial, as resoluções, ela respondeu: “[...] *isso já foi apresentado pra gente. Eu conheço ele, só não tenho o domínio, mas eu conheço eles*”.

Todas as professoras responderam não conhecerem a fundo o conteúdo do Marco Regulatório da Educação do Campo, o que nos deixou apreensivos em relação a isso, por entendermos que esse processo demanda conhecimento. Se os docentes não possuem entendimento quanto às diretrizes que embasam seu trabalho, de que modo podem discutir ou cobrar das instâncias superiores as condições necessárias para que a prática de Educação do Campo se efetive? Em complemento a essa questão, perguntamos como tiveram acesso ao Marco Regulatório da Educação do Campo. Rosa refere-se à resposta anterior, quando cita a Conferência Nacional de Educação (CONAE) como a forma pela qual teve acesso às orientações presentes nesse documento. No entanto, é importante salientar que a dinâmica da CONAE não trata as especificidades do Marco Regulatório da Educação do Campo, nem é espaço para tal desafio, pois pressupõe que seus participantes tenham conhecimento prévio deste campo do conhecimento e que possam problematizar e fazer proposições na direção do Plano Nacional de Educação.

Açucena e Violeta tiveram conhecimento a esse respeito nos cursos de Pós-Graduação, Gardênia não respondeu, Hortência viu “*alguma coisa*” no concurso que fez e Íris coloca que isso

[...] foi trabalhado se eu não me engano lá na Secretaria, foi apresentado pra gente quando eu fiz aquele primeiro PPP, até quando eu fiz, eu lembro que eu era muito nova e veio uma professora de fora, aí eles apresentaram e aí eu ia anotando e depois a Supervisora e uma outra professora trouxe lá na Secretaria (HORTÊNCIA).

As respostas a essa pergunta podem ensejar a necessidade de uma atenção mais detalhada por parte dos órgãos governamentais no sentido de qualificar os professores que trabalham com comunidades rurais. O que também pede uma percepção relativa ao envolvimento dos docentes com a profissão e o que buscam conhecer sobre ela e suas diretrizes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nas escolas onde trabalham.

Entendemos que o conhecimento sobre as diretrizes e regulamentos que coordenam a Educação do Campo constitui aspecto importante aos educadores no sentido de dar-lhes elementos para discutirem os encaminhamentos provenientes de instâncias maiores. Isso pode auxiliar esses educadores a perceberem quando as diretrizes não estão em acordo com as necessidades da comunidade com a qual trabalham.

Retomando as considerações sobre a formação realizada pela SEML com professores das escolas multisseriadas, perguntamos às docentes que atividades são efetuadas durante as reuniões pedagógicas promovidas pela SEML. Quatro professoras disseram que primeiro são tratadas as questões burocráticas, os encaminhamentos e então são realizados os cursos. Duas docentes citaram as Paradas Pedagógicas e as discussões que são elaboradas em conjunto nesses encontros, conforme relatos de Açucena e Gardênia:

Quando é na Secretaria tem os encaminhamentos deles, burocráticos e o ano passado foi feito em algumas das reuniões um trabalho bem legal, a gente fez trocas de experiências, cada professor passou uma atividade que realizou na escola. Devido ao PNAIC, que acontece uma vez por mês esse ano a gente ainda não teve mais lá. Mas aqui nas Paradas Pedagógicas a gente reúne todos os professores do distrito e a gente faz, faz atividades diferenciadas, muito positiva, reúne os professores do campo, na comunidade próxima, e às vezes nos reunimos em escolas diferentes da comunidade, a gente gosta de fazer assim, cada vez que tem a gente ia pra uma comunidade, na Santa Terezinha, na Malke, faz um intercâmbio para conhecer a comunidade, mesmo sendo no mesmo distrito, nas proximidades, nós temos realidades diferentes (AÇUCENA).

Reuniões Pedagógicas na Secretaria e as paradas pedagógicas reunindo as comunidades próximas, por núcleo sempre nas paradas, às vezes a secretaria participa, os professores que optaram por fazerem as paradas

pedagógicas nas comunidades próximas bimestralmente, reunindo professores, apesar de reunir apenas os dos mesmos distritos, faltando os demais. A gente faz planejamento, troca de experiências (GARDÊNIA).

Os encontros realizados pela SEML com os professores das escolas do campo parecem oscilar entre a formação e os assuntos burocráticos. Entendemos que isso pode ser decorrente das distâncias entre Secretaria e as escolas e, desse modo, os encontros são aproveitados para todos os assuntos pertinentes à Educação. A respeito da participação dos professores nos encontros de discussões sobre a política atual de Educação do Campo, as respostas revelam que uma docente obtém essas informações a partir da própria Secretaria de Educação. Rosa informou que nas reuniões administrativas vai somente a responsável pela escola e, por isso, em geral ela não participa desses encontros, mas vai aos cursos de formação promovidos pela SEML. A última participação em encontros nesse sentido por parte de Gardênia foi em 2011 e a mesma relatou que sente falta dessas oportunidades de conhecimento e “*gostaria que continuasse*”. Íris e Hortência obtém esse conhecimento mediante a SEML e Açucena e Violeta nos parecem as pessoas mais envolvidas e que buscam informação participando de diferentes encontros, como conferências e seminários. Em relação ao interesse das docentes em participar de processos de formação que contemplem a Educação do Campo, todas afirmaram que têm interesse, conforme observamos nas respostas de Açucena, Íris e Hortência.

Sim, adoro estar fazendo curso, estar renovando, apesar de ter me aposentado e retornado como Professora do Laboratório de Informática e da Assistência Pedagógica, estou sempre buscando me atualizar, você tá na escola e tem uma formação, mas você tem que buscar sempre, todo dia está mudando, você precisa atualizar o aluno do campo com informações atuais e cabe ao professor buscar e repassar aos alunos (AÇUCENA).

Mas já tem uma pós que acontece lá em Floripa, eu não fiz, mas elas passam, explicam, eu mesmo peguei na internet mas não pude fazer porque eu não tinha terminado a faculdade. Eu tô terminando uma pós, mas gostaria de fazer uma específica para o campo (ÍRIS).

Sim. Claro né. Eu não tenho Pós-graduação ainda, é importante pra nós como professores da Educação do Campo, a gente teria que estar bem ao par até das políticas públicas ter grande conhecimento sobre o assunto, e porque a gente já mora aqui, já defende essa causa, somos grandes defensores dessa causa, é importante (HORTÊNCIA).

A leitura dos depoimentos das docentes pesquisadas e das observações que fizemos de suas práticas desenvolvidas em escolas multisseriadas nos levam a diferentes reflexões.

As escolas pesquisadas possuem características que as aproximam ao conceito de escolas que oferecem Educação do Campo, não somente por estarem inseridas nos espaços

rurais. Os usos e costumes presentes nos dias típicos desenvolvidos pelos alunos, professores, pais e pessoas da comunidade que frequentam a escola são elementos que entendemos necessário serem observados quando se pensa em práticas pedagógicas, políticas públicas e ações para as escolas do campo. Contudo, isso não caracteriza condição para que o trabalho desenvolvido nessas escolas seja Educação do Campo. Para que aconteça esse processo, todos os envolvidos com as escolas rurais necessitam conhecer o que representa e em que consiste a Educação do Campo para os sujeitos do campo. De acordo com Antunes-Rocha *et al*

[...] A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para a escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2010, p. 11).

Nossas observações nos trouxeram mais dúvidas do que certezas, mas pudemos confirmar que as práticas pedagógicas nessas escolas oscilam entre a educação formal, historicamente compreendida como educação rural, ou seja, generalista e urbanóide, e as iniciativas pedagógicas conforme preconizado pelo Marco Regulatório da Educação do Campo quando procura desenvolver conteúdos contextualizados tendo presente a especificidade, diversidade e complexidade da realidade e dos sujeitos do campo.

Santos e Moura entendem que,

[...] mesmo fortemente influenciados pelo paradigma curricular seriado, não podemos desconsiderar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas”, caracterizada por uma prática pedagógica fundada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas, cotidianamente (SANTOS e MOURA, 2010, p. 44-45).

Das confirmações que obtivemos, a mais relevante delas está na importância da manutenção dessas escolas para as comunidades nas quais estão inseridas. Elas são parte dessas localidades, contribuem para o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas no campo, dão possibilidades de educação para os filhos dos sujeitos do campo e contribuem para manter uma cultura peculiar e que tem relevância aos que habitam o campo.

Em suma, quanto às práticas pedagógicas e ao trabalho das professoras pesquisadas, entendemos que há bastante a ser feito para que a Educação do Campo para o espaço rural do município de Lages se efetive e isso pode ser encontrado na formação dos professores que vão trabalhar nessas escolas. Que seja um trabalho inicial direcionado para a Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior e continuado por meio de políticas públicas sobre responsabilidade dos três entes federados, condizentes com as necessidades de formação dos

sujeitos do campo para trabalharem na docência. Entendemos como necessário também o esforço do docente no sentido de manter-se atualizado, de conhecer as diretrizes que vão fundamentar sua prática para que possa, no cotidiano da sala de aula, adaptar o saber institucionalizado às necessidades dos sujeitos do campo. Para Azevedo e Queiroz (2010, p. 70), “[...] o trabalho com turmas multisseriadas requer dos professores um grande esforço e habilidades pedagógicas para lidar com [...]” as peculiaridades e a diversidade que envolvem alunos de idades e níveis de conhecimento diferenciados, o que os pais esperam do trabalho docente, a influência da escola e do professor no cotidiano das comunidades rurais e, principalmente, a função da escola situada no campo e aos sujeitos que nele habitam.

Compreender isso e colocar em prática a Educação do Campo de fato requer um trabalho a ser realizado em conjunto com todas as instituições e sujeitos envolvidos com esse processo – o consórcio União, Estado e Município, Secretaria Municipal de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), gestores, professores, alunos, pais e a comunidade rural na qual a escola se encontra inserida - e, principalmente, que as ações decorrentes levem em conta o que o sujeito do campo pensa, seus interesses e suas necessidades em relação ao que será realizado na escola do campo para que se realize a Educação do Campo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um vilarejo ali / Onde areja um vento bom / Na varanda, quem descansa / Vê o horizonte deitar no chão // Pra acalmar o coração / Lá o mundo tem razão / Terra de heróis, lares de mãe / Paraíso se mudou para lá // Por cima das casas, cal / Frutas em qualquer quintal / Peitos fartos, filhos fortes / Sonho semeando o mundo real // Toda gente cabe lá / Palestina, Shangri-lá [...] // Lá o tempo espera / Lá é primavera / Portas e janelas ficam sempre abertas / Pra sorte entrar // Em todas as mesas, pão / Flores enfeitando / Os caminhos, os vestidos, os destinos / E essa canção [...] (MARISA MONTE, Vilarejo).

Ao finalizarmos esta dissertação, consideramos necessário destacar a relevância da academia para o estudo e compreensão das especificidades das populações do campo e contribuintes para que esse espaço seja composto pela multiplicidade, heterogeneidade e complexidade, termos que estiveram presentes em todas as etapas desta dissertação. A metodologia de pesquisa caracteriza procedimento capaz de conduzir um pesquisador pelos caminhos nem sempre claros, nem sempre lineares para se chegar ao entendimento do espaço, sujeito ou assunto adotado como objeto em estudo.

Ao realizarmos uma retrospectiva histórica com finalidade de contextualizar nosso objeto de pesquisa, percebemos que a modalidade da escola multisseriada foi mencionada ou relegada aos direitos gerais de educação para as camadas populares. Esse saber nos proporcionou uma ampla percepção sobre a educação veiculada nas escolas rurais que tendeu, ao longo dos 500 anos de Brasil, à aculturação dos sujeitos do campo, desde as populações indígenas até os pequenos agricultores, sem-terra, quilombolas, silvícolas, ribeirinhos e trabalhadores rurais que possuem ou não propriedades ou que trabalham na condição de diaristas, por exemplo.

Também a modalidade escolar multisseriada foi constatada na interpretação dos referenciais, embora sua presença tenha sido velada ou, quando em destaque, usada como elemento de comparação de qualidade, com as multisseriadas situadas em patamares inferiores ao serem comparadas às escolas urbanas. Em síntese, para suprir as necessidades de alfabetização principalmente das comunidades rurais, manteve-se a política de abertura de escolas multisseriadas que tinham por objetivo educar/alfabetizar/escolarizar a população do campo, procurando manter o mínimo de educação elementar nesta modalidade.

Detivemo-nos também à legislações, decretos, regulamentações e outros documentos que formaram um campo de conhecimentos do legislativo em termos de Educação do Campo e, principalmente, atenção às Diretrizes e Marco Regulatório que compõem o arcabouço

legislativo/regulamentar da educação a ser desenvolvida nas escolas situadas em espaços rurais. Convém enfatizar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seus Artigos 205 e 208 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em contemplar a educação para todos, garantindo o direito e a promoção do ensino em todas as modalidades e respeitando as particularidades e especificidades culturais e regionais. Na mesma direção, a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), no seu Artigo 28, contempla a oferta da educação básica para a população rural, promovendo a sua adequação às especificidades e peculiaridades de cada local, respeitando as características, a territorialidade e a identidade dos povos do campo.

A partir de meados da década de 1990, com a emergência do Movimento Nacional pela Educação do Campo destaca-se outro conceito de educação para as comunidades rurais em contraponto à concepção e prática de educação rural historicamente efetivada no país. Agregam-se ao conjunto de normatizações as Resoluções de 2002 e 2008, bem como o Decreto Presidencial de 2010. Sob o aspecto legal, a continuidade do ensino em escolas multisseriadas no campo é contemplada pela combinação de leis, resoluções e decretos federais. Contudo, nosso estudo permitiu constatar que existência do Marco Legal nem sempre garante a operacionalização da política pública. Nesse sentido, um dos desafios que vive a Educação do Campo é o modo como está sendo compreendida a modalidade da escola multisseriada. É sabido que ela tem cumprido um papel importante no processo de iniciação escolar das crianças do campo.

Destacamos na sequência os principais aspectos identificados e analisados neste trabalho. Nosso estudo demonstrou que, conhecer e compreender a função da escola para as comunidades rurais só pode ocorrer quando há a observação e o contato direto com os sujeitos que constituem a população das escolas do campo. E nos referimos à população, porque um dos aspectos que nos marcou durante a pesquisa de campo foi a inserção da escola na comunidade. De um modo geral, eles se complementam na medida em que a escola caracteriza o espaço de formação onde os estudantes entram em contato com o saber formal.

Mas, ao seu modo, cada uma das escolas pesquisadas também revela um compromisso, por parte dos educadores, com a comunidade na qual estão inseridas quando adaptam horários condizentes com as necessidades dos pais dos alunos para as lides no campo; quando contribuem para o oferecimento de serviços que só podem ser encontrados com o deslocamento dos sujeitos do campo para a cidade, a exemplo da máquina copiadora; da missa realizada em uma das escolas pesquisadas; da água potável que beneficia a escola e aos moradores mais próximos dela; do transporte escolar que permite o deslocamento mais

seguro dos alunos e também serve de transporte às pessoas que se deslocam entre comunidades ou para o centro urbano.

A isso podemos agregar a questão da diversidade dos sujeitos do campo com suas diferentes necessidades. Os sujeitos que frequentam as escolas multisseriadas pesquisadas neste trabalho são filhos de agricultores, motoristas, diaristas, desempregados e itinerantes, que se deslocam intracomunidades em busca de trabalho. Entendemos que essa diversidade ou diferentes modos de viver no campo, necessita ser contemplada quando se trata de elaborar planos educativos no meio rural.

Outra perspectiva que sobressai nessa questão de elaborar e implementar políticas públicas de educação com os sujeitos do campo está na especificidade da população rural. Cada uma das comunidades possui características específicas, singularidades culturais e tradicionais que as tornam únicas, do mesmo modo que os sujeitos que as formam também o são. Nesse sentido, uma educação que pretenda cumprir com as regulamentações educacionais para os povos do campo requer que se olhe essas características e elas sejam contempladas nos processos formativos. Por conseguinte, observar todas essas questões em uma política pública nos leva para a questão da complexidade que constitui a vida no campo e que necessita fazer parte das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas rurais.

Por ser um fator complexo, diverso, específico e amplo, as políticas educacionais necessitam considerar desde as questões de infraestrutura até os aspectos formativos dos docentes que vão trabalhar nas escolas de Educação do Campo. E principalmente esta, a formação, tem sido um dos problemas enfrentados pelas escolas do campo, especialmente as multisseriadas haja vista a condição de inferioridade a que foram relegadas historicamente.

A nossa pesquisa de campo revelou que há incentivos e ações no sentido da formação direcionada à Educação do Campo, mas isso não significa que essa formação seja levada para as salas de aula e que as condições para que ela seja efetivada existam em acordo com as necessidades de cada escola, professor, aluno, comunidade.

Um dos aspectos que sobressaiu na pesquisa, diz respeito à manutenção ou não das escolas multisseriadas no campo. Para os sujeitos pesquisados, não há dúvidas de que a escola necessita permanecer onde e como está no sentido de ser grande referência na comunidade rural. Os entrevistados também concordam que há necessidade de investimentos públicos para melhorar essas escolas e não fechá-las com conseqüente deslocamento de alunos para outras unidades. Caso haja o fechamento, foi unanimidade a afirmativa de que a nucleação, um dos aspectos relacionados nesta dissertação, seja feita intracampo.

No contexto geral, os dados analisados acerca da distribuição de escolas multisseriadas por Unidade da Federação, do contingente de alunos, número e o perfil dos professores com atenção para sua formação indicam a tensão colocada na sociedade e no Estado a respeito da manutenção ou extinção desta modalidade de ensino. Ao nosso entender, pelo papel histórico desenvolvido por estas escolas - se garantidas as condições político-pedagógicas e técnico-econômicas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social o devem permanecer no meio rural.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, observamos que elas se encontram em tensão no sentido de que tendem a manter a formação tradicional característica das escolas urbanas e ao mesmo tempo procuram adaptar o saber institucionalizado à peculiaridade do campo. Portanto, a Educação do Campo ainda não se efetivou nas escolas pesquisadas, mas algumas de suas características foram sentidas e observadas nas ações das professoras pesquisadas, nas entrevistas e percepções da pesquisadora.

Reiteramos que as escolas necessitam ficar onde estão e que a modalidade multisseriada constitui uma forma diferenciada de educação, mas que possui potencial para a formação dos sujeitos, sejam do campo ou dos centros urbanos. Os alunos das escolas pesquisadas aprendem juntos, constroem o conhecimento no cotidiano da sala de aula, auxiliam-se nesse processo e isso constitui uma forma de aprender. As professoras que trabalham nessas escolas mostraram uma realidade que poucos conhecem, que é ministrar aulas, níveis diferentes de conhecimento, níveis de ensino, costumes, tradições, conteúdos e questões particulares de cada um dos alunos e familiares ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Essa prática, portanto, é possível, é viável e necessita ser valorizada, do mesmo modo como as escolas multisseriadas, conforme percebemos na pesquisa devem continuar onde estão. Isso significa manter o direito à educação aos sujeitos do campo no local onde estão inseridos e imersos como apontam as Diretrizes. Também atende às especificidades da população rural de escolas que considerem o tempo e o espaço do campo e contribuam para manter os sujeitos em suas raízes familiares, sociais, culturais sem negar-lhes o direito a uma educação de qualidade e a livre escolha do lugar onde viver.

Nestes casos, conforme o preconizado pela legislação, há necessidade de que políticas públicas desenvolvidas para as escolas do campo sejam feitas em conformidade com os sujeitos do campo. Conteúdos, práticas, calendários, infraestrutura procurem ser pensadas em conjunto com os que serão contemplados com essa política. Programas, projetos e ações verticalizados, elaborados em gabinetes, por mais que tenham profissionais competentes a elaborá-los, estão além do contexto rural. Os estudos para a efetivação de uma política

condizente com a realidade do meio rural demandam ser feitos *in loco*, com a comunidade escolar e os docentes.

“Há um Vilarajo ali”, uma escola, sujeitos, histórias, costumes, rituais, tradições, culturas, há semelhanças e diferenças e o simples ao primeiro olhar alcança a complexidade quando nos permitimos perceber o outro no seu espaço, sem as roupagens que usamos quando estamos fora de nosso contexto. Quando iniciamos o curso de mestrado, conhecemos as teorias, os documentos, quando chegamos ao campo, aprendemos com os sujeitos do campo e entendemos a necessidade de manter as escolas multisseriadas onde estão imersas, contribuir para práticas pedagógicas condizentes à multiplicidade dos povos do campo e promover uma Educação do Campo que mantenha e confirme sua identidade em sua diversidade e na singularidade dessa “Terra de heróis, lares de mãe”, na qual pudemos encontrar o “sonho semeando o mundo real”. “Toda gente cabe lá”, e a academia constitui um dos caminhos que nos leva ao campo e que pode oportunizar processos formativos capazes de se compreender a especificidade, diversidade e complexidade implicada na realidade, na educação e no desenvolvimento do campo. Chegamos ao final de uma experiência ímpar, pessoal e profissional, consubstanciada na pesquisa sobre as escolas multisseriadas situadas no município de Lages que nos marcou tanto pelo aprendizado quanto pelo entendimento de que este estudo não finaliza e também não se constitui único.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

_____. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas públicas de educação**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94505>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa; BABY, Pedro. Vilarejo. In: MONTE, Marisa. **Infinito Particular**. EMI Gravadora. Rio de Janeiro/São Paulo, 2006.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 9-14

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

AZEVEDO, Márcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 61-72.

BAHIA. Secretaria da Educação da Bahia. **Educação do Campo: contextualização**. Salvador: Sec. Educação, 2011?. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodocampo/contextualizacao>>. Acesso em 21/10/2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 25-33

BASES para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina. In: FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1196&Itemid=216>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003b.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL. MEC/INEP/Deed. **Censo Escolar de 2012**. Brasília: Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Banco de Tese e Dissertações**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portal Periódicos CAPES**. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1998.

_____. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Casa Civil, 2010.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17/ fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PronaCampo**. Brasília: MEC, 2013?. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Resolução CNE nº 02**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de Abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Expressão Popular), 2012.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas: articulação nacional por uma Educação do Campo**. Brasília, DF, 2002.

_____. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. (orgs.) *et al.* **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação de políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, set. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio 2013.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. In: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 114-122.

COSTA, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens: sua história e influência no Sertão da Terra Firme**. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura. v. 1, 1982a.

_____. **O Continente das Lagens: sua história e influência no Sertão da Terra Firme**. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura. v. 3, 1982b.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Mito e Realidade**. Brasília: UnB/INEP (Versão Preliminar), 1982.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, André Luis; BEZERRA NETO, Luiz. Reflexões sobre a influência religiosa nas escolas do campo e de seus intelectuais. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 6, v. 6, n. 12, p. 49-59, jan./jun. 2013.

ENGEL, Amália Souza. **As contradições do campo e as práticas educativas em duas escolas rurais de Monte Alegre de Minas**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FACULDADE DE ECONOMIA, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23042012-150023/>>. Acesso em: 15 out. 2012, 23h e 20min.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1394/1039>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo; BIREME. Centro Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciência e da Saúde. **SciELO – Scientific Electronic Library Online-Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FERNANDES, Bernardo Monçano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago./2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre MEC/USAID**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo (org.) **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GEPERUAZ. **Relatório da pesquisa classes multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Amazônica - CNPq. Pesquisa de Campo no Município de Breves**. Centro de Educação: UFPA, 2004.
- GOBETTI, Marilza. Educação do campo e diversidades: Escola Itinerante “Maria Alice Wolff”. In: PEIXER, Zilma Isabel; VARELA, Iáscara Almeida (orgs.). **Educação do Campo**. Lages, SC: Grafine, 2011. p. 38-47.
- GOMES, Cristina. Guerra Fria. **Infoescola: navegando e aprendendo**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/guerra-fria/>>. Acesso em: 12 out. 2013.
- GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.
- HAGE, Salomão Muffaref. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará / Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Muffarej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.
- _____. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS MANIFESTOS, 29.,2006, Caxambú. **Anais...** Caxambú, MG: ANPED , 2006. CD ROM.
- _____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.
- HOFF, Sandino. A educação escolar no Planalto Norte no Oeste de Santa Catarina - 1870-1945: A obra em verde. In: SCHLESENER, Anita Helena; SILVA, Sidney Reinaldo da. **Política Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba, PR: UTP, 2010. p. 53-77.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acesso em: 04 maio 2013.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora UnB, 1999.
- _____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KREMER, Adriana. **Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e processo educacional dos sujeitos do campo no município de Bom Retiro/SC**. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages – SC.

LAGO, Paulo Fernando. **Santa Catarina: a Terra, o Homem, a Economia.** Florianópolis SC: Editora da UFSC, 1968.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. p. 13-28.

LOCKS, Geraldo Augusto *et al.* **Caminho das tropas: caminhos, pousos e passos em Santa Catarina.** Lages: UNIPLAC, 2006. 103p.

_____. **Projeto educação do campo: novas Práticas.** Lages: Centro Vianei de Educação Popular, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Carmem Silvia. **Educação do campo: expressividade corporal na prática educativa.** 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

MARANHÃO. **Plano de desenvolvimento da educação: orientações para o Maranhão.** São Luís: SEDUC/SEAP, 2008.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 12, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 maio 2013.

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ciências Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MEC/SECADI. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo.** Brasília: CNE/MEC, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. **Guia do Formador.** Módulo 1. Brasília: MEC, 2001. p. 21.

MEIRELES, Cecília. De que são feitos os dias? In: MEIRELES, Cecília. **Canções.** [S.l.: s.n.], 1956.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital: tradução de Isa Tavares.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castanha (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos.** Ceilândia, DF: Idéia Editora, 1997.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 31-34, out./dez. 1986.

_____, Benedito Rodrigues de. Processo de trabalho e eficiência produtiva: Smith, Marx, Taylor e Lênin. **Estudos Econômicos**. São Paulo, v. 39, n. 3, Set. 2009.

MUNARIM, Antonio. *et al.* (orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis/SC: Editora Insular, 2010.

_____. **A práxis dos movimentos sociais na região de Lages**. 1990, 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Educação e esfera pública na Serra Catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2000.

_____. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas para além do capital: hegemonias em disputa**. 2009, 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragments de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

PEIXER, Zilma Isabel. **A Cidade e seus Tempos: O processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: Editora UNIPLAC, 2002.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Acervo de textos sobre Educação no Campo. São Carlos: GEPEC, [20-?]. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES. Secretaria Municipal da Educação. Setor de Estatística. **Dados estatísticos referentes ao número de escolas multisseriadas e alunos**. Lages: SME, 2012. Disponível em: <http://www.lages.sc.gov.br/site_novo/index.php>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber e do fazer**. Lages: SME, 2011. Disponível em: <http://www.lages.sc.gov.br/site_novo/index.php>. Acesso em: 04 jun. 2013.

ROCHA Helianane Oliveira; DIAS, Ilzeni Silva. A implantação da política pública compensatória: proposições e impactos do PRONERA no Estado do Maranhão. SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2010.

RODRIGUES, Ana Maria Sgrott; ARAGÃO, Rosália M. R. de. Ser professora de classes multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel;

HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 301-315.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**. Marília, v. 12, n.2, p. 23-40, jul./dez.2011.

RODRIGUES, Lucas. **O que são as classes multisseriadas: entenda como funcionam as turmas de alunos com diversas idades, comuns na zona rural**. Portal Todos pela Educação. [S.I.], 16 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis, 2000.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal (orgs.). Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-47.

_____. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE - HISTEDBR, 2006.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. SP: Cortez Editora; Autores Associados. 1980.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. 2. ed. Petrópolis, 2001.

SILVA, Ana Paula. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

SILVA, Ilsen Chaves da. **Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, dez. 2008.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, 1984.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Sistema de Bibliotecas da UFSC: **Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação**. Disponível em: <<http://bsced.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 18 set. 2012.

UNB - Universidade de Brasília. **Repositório institucional**. Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/756>>. Acesso em: 10 set. 2013.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. **Biblioteca Digital UNICAMP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 08 out. 2012.

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense. **Produção Acadêmica Discente - Mestrado Acadêmico em Educação**. Disponível em: <<http://www.uniplace.net/mestrado/producaoacademica>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

USP - Universidade de São Paulo. **Biblioteca Digital USP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23042012-150023/>>. Acesso em: 15 out. 2012.

VARELA, Iáscara Aparecida Almeida. **Educação do campo e Secretarias Municipais de Educação: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages. Disponível em: <http://www.uniplace.net/mestrado/dissertacoes/Iascara_Varela.pdf>. Acesso em: 5 nov.2012.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____; FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIPLAC



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 – CEP 88 509 900 – Lages – SC – Caixa Postal 525 – Fone (0**49)3 251 1022 – Fax: (0**49)3251 1051
Home-page: <http://www.uniplac.net> – E-mail: uniplac@uniplac.net

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIPLAC

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Marimilia Casa Costa Coelho, Secretaria Municipal da Educação do município de Lages (SC), autorizo a professora Simone Rafaeli Pacheco (PPGE/ UNIPLAC) realizar a pesquisa **“Educação do Campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC)”**. Trata-se de um Projeto de Pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC cujo objetivo é **analisar a escola multisseriada vinculada à Secretaria de Educação do Município de Lages (SC) a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas à luz do que é preconizado pela política pública nacional da educação do campo.**

A coleta dos dados se dará de modo individual, e consistirá na aplicação de entrevista semi estruturada dirigida aos professores do ensino fundamental, bem como as imagens coletivas das práticas pedagógicas das escolas multisseriadas poderão serão exibidas no corpo do texto da dissertação. Com a realização desta pesquisa espera-se contribuir na construção desse conhecimento, além de subsidiar discussões que permitam reflexões da comunidade escolar municipal acerca do tema.

Lages, 08 de agosto de 2013.

.....

MARIMILIA CASA COSTA COELHO
Secretária Municipal da Educação do Município de Lages (SC)
(Assinatura e carimbo)

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

Mestrado em Saúde Coletiva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Educação do Campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC) ”**, cujo objetivo **analisar a escola multisseriada vinculada à Secretaria de Educação do Município de Lages (SC) a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas à luz do que é preconizado pela política pública nacional da educação do campo**. Sua colaboração neste estudo é **MUITO IMPORTANTE**, mas a decisão de participar é **VOLUNTÁRIA**, o que significa que o(a) senhor(a) terá o direito de decidir se quer ou não participar, bem como de desistir de fazê-lo a qualquer momento.

Garantimos que será mantida a **CONFIDENCIALIDADE** das informações e o **ANONIMATO** de todos que participarem. Os **RISCOS** são mínimos quanto à sua participação podendo gerar certo desconforto em dispor de algum tempo para responder o questionário e o **BENEFÍCIO** será a construção de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões acerca do tema.

Em caso de dúvida favor entrar em contato com **Profº Dr. Geraldo Augusto Locks**, coordenador responsável pela pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170 – Bloco do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ (piso térreo), ou pelo telefone (49) 3251 1000, ou pelo e-mail geraldolocks@gmail.com

Eu,....., declaro estar esclarecido(a) sobre os termos apresentados e consinto por minha livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa.

Lages, _____ de _____ de 2013

(assinatura do participante)

APÉNDICE

APÊNDICE 1: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS A SER APLICADO COM PROFESSORES**BLOCO I –****Dados Gerais:**

1 - Sexo: ___ Estado Civil: _____ Idade: _____ Cor/Raça: _____ Naturalidade: _____

Endereço: _____

2- Escolaridade/ Formação:

• Ensino Fundamental : _____ Conclusão: _____

Local: _____ Pública ou Privada: _____

• Ensino Médio : _____ Conclusão: _____

Local: _____ Pública ou Privada: _____

• Ensino Superior : _____ Conclusão: _____

Local: _____ Pública ou Privada: _____

• Pós-graduação: _____ Conclusão: _____

Local: _____ Pública ou Privada: _____

3 -Funções que exerce na escola: _____

4 -Turma(s) em que atua: _____

5 -Situação Funcional: _____

- Tempo de Serviço:

Efetivo: _____ Contratado: _____

- Carga Horária na escola: _____

6 -Possui outro vínculo empregatício? _____

Carga Horária: _____ Efetivo/Contratado: _____

Local: _____

Bloco II-**Espaço físico da Unidade Escolar:**

Assinale os itens que correspondem com a estrutura física da Unidade Escolar:

1 – Tipo de construção:

() Alvenaria

() Madeira

() Ardósia

() Instalação Elétrica e Hidráulica

() Outros : _____

2 – Ambiente escolar:

() Sala de aula

() Cozinha

() Banheiro

() Laboratório de Informática

() Biblioteca

() Equipamentos Eletrônicos – Quais? _____

() Outros: _____

Bloco III –**Roteiro de entrevista para os professores:**

- Práticas pedagógicas –

Como você se sente trabalhando numa escola multisseriada?

Quais as dificuldades encontradas em seu trabalho escolar?

Quais as vantagens em trabalhar em uma escola multisseriada?

O que falta para aprimorar seu trabalho no processo de ensino aprendizagem desenvolvido com seus alunos?

O Projeto Político Pedagógico leva em conta a temática da Educação do Campo?

Como se dá a organização do currículo em relação à eleição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?

Quais materiais didáticos são utilizados no cotidiano escolar?

Como organiza o espaço escolar para acompanhar as atividades desenvolvidas com os alunos em anos distintos?

- **Política pública enquanto gestão municipal e escola**

Qual a sua relação com o Setor de Educação de Campo da SEML?

Você conhece os marcos regulatórios da Educação do Campo?

Como você teve acesso aos marcos regulatórios da Educação do Campo?

Como você avalia a política atual de nucleação da escola intracampo ou no meio urbano?

Como você analisa o transporte escolar oferecido em algumas comunidades?

- **Relação escola e comunidade**

De que forma a comunidade participa das atividades escolares?

Como acontece o envolvimento da escola com a comunidade?

A comunidade se mobiliza em prol do funcionamento da escola?

- **Formação Continuada**

A SEML oferece oportunidade de formação continuada aos docentes?

Como acontece a escolha das temáticas da formação continuada nas quais você tem participado?

Quais as atividades realizadas entre os professores durante as reuniões pedagógicas realizadas pela SEML?

Você tem participado de encontros que tem discutido a política atual de Educação do Campo?

Você tem interesse em participar de processos de formação que contemplem a Educação do Campo?