

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

MARILZA GOBETTI

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA – LAGES/SC**

**LAGES
2009**

MARILZA GOBETTI

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA – LAGES/SC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zilma Isabel Peixer

**LAGES
2009**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO ACADÊMICO

**“EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGO COM A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE
MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA – LAGES/SC”**

✓

Dissertação submetida ao colegiado do
Programa de Pós-Graduação em
Educação-Mestrado Acadêmico em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/09/2009

Profa. Dra. Zilma Isabel Peixer (PPGE/UNIPLAC – Orientadora)

Profa. Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (UFSC – Examinadora externa)

Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UERN – Examinador externo)

Profa. Dra. Elizabete Tamanini (PPGE/UNIPLAC – Examinadora)

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (PPGE/UNIPLAC – Examinador Suplente)

Profa. Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes
Coordenadora do PPGE

Marilza Gobetti

Lages, Santa Catarina, setembro de 2009

Ao meu filho Guilherme, razão do
meu viver; por tudo que
ele significa.

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra de uma árvore para meditar
no muito que podia fazer enquanto te esperava
quem espera na pura esperança
vive um tempo de espera qualquer.

Por isso enquanto te espero
trabalharei nos campos e dialogarei com
homens,
mulheres e crianças
minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado pelo sol
meus olhos verão o que nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos antes
despercebidos
na difusa sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer
à sombra daquela árvore, prevenidos
que é perigoso esperar da forma que espero
que é perigoso caminhar
que é perigoso falar...
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que venham me
dizer
à sombra desta árvore, que tu já chegaste
porque estes que te anunciam ingenuamente
antes te denunciavam.

Esperarei por ti como o jardineiro
que prepara o jardim para a rosa
que se abrirá na primavera.
(FREIRE, 2000)

AGRADECIMENTOS

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

A meu pai, *in memoriam*, de quem carrego com orgulho as marcas. A minha mãe, que, mesmo sem perceber, emana luz e faz superar meus medos e seguir adiante. Aos meus irmãos e irmãs pela relação construtiva do convívio familiar, cumplicidade e união que me fortaleceram durante a caminhada. Enfim, a toda minha família com muita gratidão.

A minha orientadora, Professora Dr^a Zilma Isabel Peixer, mais que orientadora, uma grande amiga pela grandeza pessoal, pelo comprometimento, pelo vínculo criado, pela sabedoria e conhecimento, que muito colaborou, com suas discussões e indicações de leituras, para que eu pudesse alcançar a excelência necessária para a construção desse trabalho.

Aos membros da banca examinadora por prestigiarem esse trabalho contribuindo com suas leituras e sugestões imprescindíveis para a concretização deste. À professora Dr^a. Sonia Maria Beltrame por partilhar saberes que jamais serão esquecidos.

Ao meu primeiro orientador, Professor Dr. Valdemar Siqueira Filho, que propiciou meu crescimento na trajetória de iniciação e construção de conhecimento científico e cujo acompanhamento nesta caminhada foi interrompido por questões alheias a nossa vontade.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, pelo despertar da minha capacidade de ‘ser sujeito’, por todos os ensinamentos e experiências compartilhados. Especialmente à Betinha, pelo respeito as minhas ideias e sugestões essenciais para estruturação deste trabalho e pela convivência preciosa que me permitiu uma ampliação dos horizontes de maneira decisiva.

As minhas colegas de Mestrado, Marimília, Marcinha, Daiane, que atenuaram a angústia em determinados momentos e me concederam trocas inesquecíveis de diferentes aprendizados.

À direção, professores, funcionários, merendeiras, motoristas da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”, que se dispuseram a participar do trabalho declarando suas ideias e seus ideais por acreditarem nesse projeto e permitirem minha inserção na escola.

Aos alunos, sujeitos dessa escola, que foram fonte inesgotável de aprendizados múltiplos.

A todas as pessoas das comunidades onde a Escola Itinerante se faz presente.

À Prefeitura do Município de Lages por financiar parte desse estudo, disponibilizando bolsa de estudos e a licença de trabalho para dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos que, mesmo não mencionados, contribuíram de alguma forma para a finalização dessa pesquisa.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

No presente estudo teve-se por objetivo analisar a experiência da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”, localizada na área rural, em Lages/SC. Essa escola iniciou suas atividades na década de 80, quando ainda não se discutia ‘Educação do Campo’ e sua localização é um dos aspectos da delimitação dessa pesquisa. Nesse sentido, tendo como pano de fundo as reflexões sobre a importância de uma educação voltada para os povos do campo, surgem os questionamentos: Que escola é essa? Quem são os sujeitos protagonistas dessa história? Em que contexto aconteceu o processo de implantação da mesma? Que influência tiveram as políticas públicas educacionais para a criação desse projeto? Essa escola pode ser considerada pioneira enquanto uma Escola Itinerante no Brasil? Quais os objetivos quando da sua criação? Foi pensada para os povos que vivem no campo ou do campo? Nosso objetivo é inventariar a experiência dessa escola, observando sua história e contexto de atuação, traçando um perfil dos sujeitos envolvidos nesse universo, desde o processo de criação do projeto, o investimento das políticas públicas educacionais e seu contexto de atuação, analisando, a partir da vivência dos alunos e dos professores, no seu cotidiano, as ações, métodos e práticas pedagógicas dos professores envolvidos nesse processo e os espaços existentes para a atuação dessa Escola. Nossas referências teóricas e metodológicas permeiam os estudos de Paulo Freire, Brandão, Arroyo, Mollina, Minayo, Munarim, Calazans, entre outros. A metodologia está ancorada prioritariamente na pesquisa qualitativa que permite trabalhar com descrições, comparações e interpretações, possibilitando a interação direta entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma trajetória circular e reflexiva que, em torno do objeto que se deseja compreender, volta o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. O encantamento está no processo de descobertas, no mergulhar na situação, construindo o conhecimento de forma partilhada entre os sujeitos que fazem parte desta pesquisa e o pesquisador, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, verificando como acontece a educação nesse espaço escolar, nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Dados demonstram que a itinerância passa a ser do professor e não mais da escola, como era quando da sua criação. Constatou-se que a Escola Itinerante de Lages, serve de referência para outros municípios. Em nosso trabalho, falar sobre a Escola Itinerante é falar de vida, de pessoas que vivem no campo ou na itinerância, na expectativa de busca de melhorias na sua vida, é falar de pessoas que levam consigo os aprendizados da primeira escola da vida em movimento.

Palavras chave: Educação. Educação do Campo. Escola Itinerante.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the experience of the itinerant school “Maria Alice Wolff Souza”, located in the countryside of Lages/SC. This school started its activities in the 80’s, when the education in the countryside was not even discussed, and its localization it’s one of the aspects of this research. In this context, with the thoughts and reflections on the importance of an education for the people of the countryside, there are questions: what school is this? Who are the protagonists of this story? What context happened its deployment process? What was the influence of the public educational policies to create this Project? Can this school be considered pioneer as an itinerant school in Brazil? What were the goals when the school was created? Was it idealized to the people that live in the countryside or that are from it? Our aim is to make an inventory of the experience of this school, noting its history and context of performance, establishing a profile of the persons involved in this universe, since creation process of the project, public educational policies’ investment and its context of performance, analyzing from the experience of students and teachers in their daily, actions, methods and practices of the teachers involved in this process and the existing spaces for the performance of this school. Our references permeate the theoretical and methodological studies of Paulo Freire, Brandão, Arroyo, Mollina, Minayo, Munarim, Calazans, between other ones. The methodology is anchored primarily on qualitative research that allows working with descriptions, comparisons and interpretations allowing direct interaction between the researcher subject, allowing a circular path and reflective that, around the object you want to understand, look back to the quality, the elements that are meaningful to the observer-research. The charm is in the process of discovery, dip in the situation, building the knowledge is shared among the subjects that are part of this research and the researcher, emphasizing more the process than the product, taking pains to portray the perspective of the participants, checking how the education happens in the school space, in the activities, in the procedures and daily interactions. Data shows that the roaming becomes to the teacher and not to the school anymore how it used to be when it was created. It was found that the itinerant school of Lages it’s a reference to other cities. For us talk about itinerant school is talk about life, about people that live in the countryside or in the roaming hoping for a better life, is talk about people that carry with them what it was learned in the first itinerant school of life.

Key words: Education; Countryside Education; Itinerant School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP	Associação de Cooperação Agrícola da Reforma Agrária do Paraná
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas de Lages
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DDD	Discagem Direta a Distância
FAE	Fundação de Assistência ao Educando
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Superintendência do Estado de Educação do Paraná
SEMASA	Secretaria Municipal de Águas e Saneamento
SEML	Secretaria de Educação Municipal de Lages
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Brasil	59
Figura 2: Mapa do Estado de Santa Catarina	60
Figura 3: Vista panorâmica da localidade de Santa Terezinha do Salto	62
Figura 4: Localização dos Núcleos da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza.....	79
Figura 5: Transporte de alunos ao Núcleo de Fazenda do Baú	81
Figura 6: Alunos chegando ao Núcleo de Fazenda Baú.....	81
Figura 7: Núcleo de Fazenda do Baú.....	99
Figura 8: Nascer do Sol na Coxilha Rica	101
Figura 9: Núcleo de Lambedor	104
Figura 10: Livros à disposição dos alunos Núcleo Lambedor	106
Figura 11: Cantinho para leitura, Núcleo de Fazenda do Baú.....	106
Figura 12: Núcleo de Índios	107
Figura 13: Alunos separados por série	109
Figura 14: Sala adaptada para jogos	109
Figura 15: Alunos do Ensino Médio	109
Figura 16: Alunos na aula de Educação Física.....	109
Figura 17: Núcleo de Rancho de Tábuas.....	111
Figura 18: Cemitério ao lado do Núcleo	112
Figura 19: Alunos do Ensino Fundamental	112
Figura 20: Alunos servindo a merenda.....	112
Figura 21: Alunos lanchando, na área coberta	112
Figura 22: Núcleo Três Árvores	114
Figura 23: Escola Multisseriada nos fundos da igreja.....	114
Figura 24: Trabalhos com material alternativo.....	115

Figura 25: Devoção presente na sala de aula.....	116
Figura 26: Quadro com nomes e séries dos alunos	116
Figura 27: Fila para lavar os utensílios.....	118
Figura 28: Ajudando na limpeza	118
Figura 29: Salão de festas da localidade onde funciona o Núcleo	119
Figura 30: Represa do Salto Caveiras.....	119
Figura 31: Represa do Salto Caveiras.....	119
Figura 32: Ponte conhecida como “mata-burro”	120
Figura 33: Escola Municipal de ensino Fundamental ‘Invernada Grande’	122
Figura 34: Sacristia da igreja. Fica nos fundos da Igreja e é usada para uma sala de aula .	122
Figura 35: Alunos retirando os <i>notebooks</i> da caixa.....	132
Figura 36: Tecnologia presente numa classe multisseriada no Núcleo de Fazenda do Baú	133
Figura 37: Alunos na hora do recreio utilizando os <i>notebooks</i>	143
Figura 38: Aquecedor local	144
Figura 39: Espaço para leitura no Núcleo de Lamedor	148
Figura 40: Suporte para revistas	148
Figura 41: Alunos confeccionando o jornal	149
Figura 42: Oração na chegada	151
Figura 43: Pais, alunos e professores jogando bingo.....	151
Figura 44: Café com ‘mistura’ servido a todos	152
Figura 45: Todos colaboram na limpeza	152
Figura 46: Prova da torta na cara.....	153
Figura 47: Provas realizadas durante a gincana cultural	154
Figura 48: Sementes coletadas	156
Figura 49: Sementes armazenadas.....	156
Figura 50: Muda de araçá plantada no Núcleo de Rancho de Tábuas.....	156
Figura 51: Preparo da horta escolar	156
Figura 52: Plantio na horta escolar	156
Figura 53: Corrida por revezamento.....	158
Figura 54: Corrida rústica de 800m.....	158
Figura 55: Churrasco em espetos de madeira.....	158
Figura 56: Alunas orgulhosas com as medalhas conquistadas.....	158
Figura 57: Chegada dos alunos ao Ginásio Ivo Silveira, em Lages	159
Figura 58: Meninas jogando Futsal no Ginásio Ivo Silveira, em Lages.....	159

Figura 59: e 60: Projeto “Trilha Rural”	160
Figura 61: Explorando as cavernas da região	161
Figura 62 e 63: Visita a 1ª Usina Eólica de SC	161
Figura 64 e 65: Proteção de nascentes.....	161
Figura 66: Participação de eventos, com um Projeto premiado	162
Figura 67: Participação dos alunos na preservação das estradas.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos alunos por localidade, gênero e série – Ensino Fundamental	84
Gráfico 2: Perfil dos alunos por localidade, gênero e série – Ensino Médio	85
Gráfico 3: Idade dos alunos do Ensino Fundamental – 2008	86
Gráfico 4: Idade dos alunos do Ensino Médio	86
Gráfico 5: Distância, em Km, percorrido por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio	88
Gráfico 6: Meios de transportes – Ensino Médio e Ensino Fundamental	89
Gráfico 7: Profissão do Pai – Ensino Médio e Ensino Fundamental.....	91
Gráfico 8: Renda familiar – Ensino Médio e Ensino Fundamental.....	92
Gráfico 9: Tempo de serviço dos professores	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População residente segundo a localização de domicílio Brasil e Grandes Regiões – 2004.....	36
Tabela 2: Número de Escolas Itinerantes no Estado de Santa Catarina – 2007.....	48
Tabela 3: Matrícula ano 1984 da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza	73
Tabela 4: Coordenadores e diretores da Escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza	74
Tabela 5: Número de alunos do Ensino Fundamental por série e núcleo – 2008.....	78
Tabela 6: Número de alunos do Ensino Médio por série e núcleo – 2008.....	80
Tabela 7: Eletroeletrônicos Ensino Médio e Ensino Fundamental..... ..	133
Tabela 8: Disciplina e Formação dos Professores – Ensino Fundamental	136
Tabela 9: Disciplina e Formação dos Professores – Ensino Médio	136
Tabela 10: Número de computadores – Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA ITINERANTE.....	30
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	30
2.2 CONCEPÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	38
2.3 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	40
2.4 ESCOLAS ITINERANTES NO BRASIL	43
2.5 ESCOLAS ITINERANTES NA REGIÃO SUL	46
2.5.1 Escolas Itinerantes em Santa Catarina.....	47
2.5.2 Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul.....	51
2.5.3 Escolas Itinerantes do Paraná	52
3 CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA: HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E TERRITÓRIO DA ESCOLA ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA DE LAGES.....	56
3.1 O TERRITÓRIO DA ESCOLA ITINERANTE	56
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LAGES	64
3.3 CAMPOS E ESTRADAS: O NASCIMENTO DA ESCOLA ITINERANTE	70
3.4 A ESCOLA ITINERANTE NOS DIAS ATUAIS	77
3.5 PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA ITINERANTE.....	83
4 CAMINHOS E ITINERÁRIOS: OS NÚCLEOS DA ESCOLA ITINERANTE ...	94
4.1 INVENTÁRIO DOS NÚCLEOS	94
4.2 NÚCLEO DE FAZENDA DO BAÚ.....	98
4.3 NÚCLEO DE LAMBEDOR	104

4.4 NÚCLEO DE ÍNDIOS	107
4.5 NÚCLEO DE RANCHO DE TÁBUAS	110
4.6 NÚCLEO DE TRÊS ÁRVORES	114
4.7 NÚCLEO DE SANTA TEREZINHA DO SALTO	118
5 PROJETOS E SONHOS: EXPERIÊNCIAS E AÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA ITINERANTE.....	125
5.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO NA ESCOLA ITINERANTE.....	126
5.2 PROJETO ENERGIA SOLAR	144
5.3 PROJETO LEITURA.....	145
5.4 PROJETO JORNAL RURAL	148
5.5 DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA	149
5.6 PROJETO GINCANA CULTURAL	152
5.7 PROJETO SEMENTE E HORTA ESCOLAR	155
5.8 PROJETO DE ESPORTE	157
5.9 A ESCOLA ITINERANTE E SEUS SIGNIFICADOS	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	183
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS.....	184
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	187
ANEXOS	190
ANEXO I TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE.....	191
ANEXO II CALENDÁRIO ESCOLAR.....	192
ANEXO III LEI Nº 3367 de 15 de maio de 2007.....	197

1 INTRODUÇÃO

Há mais a preocupação de pensar a dimensão social da pesquisa enquanto um dos instrumentos de criação solidária do conhecimento e de possíveis ações de teor político pedagógico, do que a intenção de propor teorias [...] e métodos inovadores e confiáveis de pesquisa científica. [...] porque antes a questão refletida foi vivida em um momento de diálogo entre pessoas que descobriram a pesquisa sobre educação como uma dimensão e um dilema da própria existência de ser educador (BRANDÃO, 2003).

O objeto da presente investigação é a Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza” da rede municipal de ensino de Lages – SC – e os sujeitos nela envolvidos nos núcleos de Lambedor, Índios, Rancho de Tábuas, Três Árvores, Santa Terezinha do Salto e Fazenda do Baú.

Por meio deste trabalho buscou-se conhecer a história dessa escola enquanto uma experiência de educação diferenciada. Essa escola estruturou-se na década de 80 e indícios demonstram a possibilidade de ser considerada pioneira enquanto uma Escola Itinerante no Brasil, pensada para os povos que vivem no campo. Nesse trabalho busca-se também delinear o perfil dos alunos que frequentam essa escola e o dos professores que nela atuam, analisando as práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos nessa experiência educacional. O objetivo, nesta pesquisa, não é avaliar a escola e o trabalho do professor, nem questionar a forma como acontecem as práticas pedagógicas, mas sim fazer um inventário dessa prática, que pode se configurar como um dos prenúncios de uma prática de Educação do Campo.

Clarice Lispector já na década de 60 falava da arte da escrita e da pesquisa. Ela ensinava seus leitores a pesquisarem com técnica e ia mais além: instruía-os a terem humildade na busca de ideais e no contato com o objeto, com os seres pesquisados. Na

realização dessa pesquisa, veementemente busco¹ essa humildade para que, aos meus olhos, nada escape nessa busca incessante de ações, de leituras gestuais, olhares, concepções, de caminhos trilhados e percorridos na esperança de encontrar respostas para as perguntas que me inquietam, que me fazem alçar vôos e sair do chão. Clarice Lispector (1964, p. 144) menciona, em prosa, a importância da humildade na pesquisa:

Essa incapacidade de atingir, de entender, é que faz com que eu, por instinto de... de quê? procure um modo de falar que me leve mais depressa ao entendimento. Esse modo, esse "estilo" (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde. Nunca tive um só problema de expressão, meu problema é muito mais grave: é o de concepção. Quando falo em "humildade" refiro-me à humildade no sentido cristão (como ideal a poder ser alcançado ou não); refiro-me à humildade que vem da plena consciência de se ser realmente incapaz. E refiro-me à humildade como técnica. [...] Humildade com técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. Descobri este tipo de humildade, o que não deixa de ser uma forma engraçada de orgulho. Orgulho não é pecado, pelo menos não grave: orgulho é coisa infantil em que se cai como se cai em gulodice. Só que orgulho tem a enorme desvantagem de ser um erro grave, e, como todo o atraso que erro dá à vida, faz perder muito tempo.

Uma das temáticas recorrentes da autora Clarice Lispector é o vivido ficcionalizado, a reflexão de si próprio na relação com o outro, como se estivesse passando a limpo a sua vida e assim me vejo diante desses sujeitos pesquisados trago-os para a luz, emanada do conhecimento de suas vidas descortinando-as e registrando-as para que outros possam ter acesso a esse universo que eles vivem e que constitui a matriz deflagradora da experiência de si mesmo, que se intensifica no próprio processo de pesquisa, e percebo que todos se colocam à disposição para participar desse estudo.

Nesta perspectiva, e com o cuidado de preservar a identidade dos partícipes nesta dissertação, foi possível perceber que é no cotidiano, no convívio, no contato que se localiza a epifania clariceana. É por meio do relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, que se acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação, situação de vida, descortinando sua verdadeira condição de estar no campo, espaço primeiro dessa pesquisa, de viver no campo, onde se percebe uma tensão viva de clandestinidade de afetos soterrados pelas máscaras sociais de cada um, no qual, sorrateiramente, também se apresenta o desejo de estar em outro mundo que não o campo, como se este fosse o lugar do nada, o lugar de ninguém.

¹ Na escrita do texto prioritariamente utilizo a forma impessoal, entretanto em determinados momentos escrevo na primeira pessoa do singular, pois trato da minha trajetória de vida e de pesquisadora e de como desenvolvi este estudo.

Ainda ‘clariceando’: “Cada palavra é uma idéia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais eu conheço mais sou capaz de pensar o meu sentimento” (1964, p. 78). Ao mesmo tempo em que trago o objeto de estudo, representado pela Escola Itinerante e os sujeitos envolvidos, busco, com voracidade no olhar, uma compreensão do modo como vivem, estudam, de onde vêm, e a busca por entender esses sujeitos no seu mundo, causa inquietude ao deparar-me com um mundo também por mim vivido.

Recorrentes são as memórias que ficam encravadas na nossa mente, que afloram quando se deparam com cenas já vivenciadas: os questionamentos existenciais, nossas angústias e vicissitudes ligadas à busca da vida dos protagonistas do nosso enredo, a própria elaboração da pesquisa, a análise e a escrita, constituem-se ação consciente do lugar de onde se procura – qual mais pergunta do que responde – ancorando-se no cotidiano dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Como salienta Brandão, na epígrafe, a questão refletida nas páginas de uma dissertação é antes constituída por momentos de diálogos entre as pessoas, questões vividas no cotidiano da pesquisa de campo. Assim, um breve relato dessa construção, os percalços as vitórias e os caminhos, nos ajudam a compreender a delimitação dessa pesquisa. Minha aproximação com a Escola Itinerante aconteceu, a princípio com a intenção de investigar o processo de inclusão digital nos espaços de uma Escola Itinerante. Naquele momento inicial, o foco centrava-se em como estão sendo utilizados os recursos tecnológicos e quais os sujeitos inseridos nesse contexto. Pretendia-se analisar as práticas pedagógicas, bem como o papel do professor, a percepção e o envolvimento deste no processo de inclusão digital, além de delinear o perfil dos alunos e professores dessa escola que atende a população que vive no campo. Partiu-se do princípio – consenso entre pesquisadores – de que, atualmente, não cabe mais na educação escolar a simples informação ou transmissão vertical de conteúdos pelos professores, como se os alunos fossem meros receptores. Em razão deste e de outros pressupostos, vemos, com o passar do tempo, aumentar gradativamente a complexidade e as exigências do trabalho docente, o que vem reforçar ainda mais a importância e as necessidades da formação e informação dos professores com relação às TIC’s (Tecnologias da Informação e Comunicação). Essa era a intenção inicial de pesquisa.

O encantamento de um trabalho de pesquisa está no processo de descobertas e no mergulhar na situação, construindo o conhecimento de forma partilhada entre os sujeitos que fazem parte desta pesquisa e o pesquisador, enfatizando-se também o processo e não somente o produto. Assim, fomos nos preocupando em retratar a perspectiva dos participantes, verificando como acontece a educação nesse espaço escolar, nas atividades, nos

procedimentos e nas interações cotidianas, a maneira como os informantes encaram o problema que está sendo focalizado. Durante a caminhada, percebemos um leque de possibilidades, as diversas realidades existentes e que essa é uma escola diferente das existentes, pela forma como foi criada e vem se estruturando ao longo dos anos. Assim, novas questões se colocaram para a pesquisa. Não era mais somente o uso das tecnologias nessa escola, mas a própria escola, sua história, suas ações pedagógicas e os sujeitos que configuram a peculiaridade da Escola Itinerante em Lages. Em razão disso, o interesse e o campo de estudo ampliam-se.

Mas o processo de pesquisa também é um processo de desvelar do próprio pesquisador. Para Minayo (2002, p. 18) as questões investigativas estão sempre relacionadas a interesses e circunstâncias já vividas ou vivenciadas pelo pesquisador. “Toda investigação se inicia com um problema ou uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. O critério para busca de dados representativos reside na condição de serem selecionados sujeitos e contextos com os quais a experiência do fenômeno a ser estudado esteja ocorrendo.

Com base na concepção de Minayo (2002), me reporto à minha infância, quando morando no campo, tive que deixar a família para morar na cidade, porque ali onde morava havia apenas a Escola conhecida como “Isolada”, na qual se estudava até a 4ª série primária. Saí do campo para estudar e não mais retornei. Assim, dialogar com a pesquisa, delimitar o campo de estudo, foi, também um diálogo com a própria experiência de vida, minha história mesclando-se com os desafios enfrentados pelos povos que vivem no campo, na busca pelo Direito à Educação.

Fico curiosa em saber como essa escola foi criada, em que momento surgiu, e o interesse aumenta ancorado na busca pelas origens e pelas peculiaridades dessa Escola Itinerante. Busco, além de Clarice, Cortella (2008, p.15), para fortalecer a minha ação na mudança do foco, pois: “Há uma diferença entre falar *de* e falar *sobre*; quando se *fala de*, fala-se de dentro, como experiência pelo sujeito vivida; quando se *fala sobre*, fala-se de fora, como experiência pelo sujeito ouvida”.

Eis que me sinto na obrigação de falar dessa escola que é constituída no campo, de onde vêm minhas raízes e com o qual tenho identificação muito forte. Reporto-me a minha infância, e fica a dúvida se, na época da minha houvesse a oportunidade de termos uma Escola Itinerante nesses moldes, talvez não tivéssemos saído do campo para cidade, com o objetivo de estudar.

Nesse contexto e já numa perspectiva ampliada de estudo buscamos mergulhar profundamente no campo de pesquisa, por meio da observação e do diálogo, estudando os processos e as consequências desse conhecimento que ajuda a estabelecer a rede entre o conhecido e o pretendido dentro da realidade encontrada nessa escola, inserida no campo e diferente das outras escolas urbanizadas.

Segundo Paulo Freire (1979, p.16):

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz do compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje.

Parto dessa premissa de que o compromisso deixa de ser um ato passivo, e de que apenas saindo do nosso contexto e olhando-o de fora é que seremos capazes de admirá-lo, com os olhos do comprometimento de objetivar-se a mudança e do comprometimento de transformação dessa reflexão em ação sobre a inserção da realidade.

Muitos pesquisadores adotam uma abordagem indutiva na qual de acordo com Alves (1991, p. 54: “[...] se parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergem progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados.” Ou seja, o foco de estudo quando se vai a campo, vai sendo, aos poucos, ajustado. Após a construção do projeto, quando partimos para a pesquisa de campo, nos deparamos com o novo e desconhecido, iniciando-se, então, o processo de viabilidade e a relevância do estudo em questão. O autor acima citado destaca que os delineamentos podem ter níveis maiores ou menores de estruturação. Ele defende um grau mínimo de estruturação prévia necessária ao estudo e argumenta que a realidade é múltipla, socialmente construída, devendo o foco e o delineamento da pesquisa surgir, indutivamente, do contexto construído pelo pesquisador em suas influências recíprocas vividas ou convividas. Defende ainda, que nenhuma teoria adotada “a priori” é capaz de dar conta da realidade, dada a sua especificidade e globalidade, podendo direcionar e limitar a visão do pesquisador para determinados temas, levando-o a desconsiderar outros aspectos igualmente importantes ou mesmo a perceber que o problema estudado não é mais um problema e surgem outros na caminhada que são mais importantes. Aqueles que defendem uma estruturação maior argumentam que o pesquisador sempre possui uma teoria orientando seus procedimentos e que, ao escolher uma situação a

investigar, já possui alguns pressupostos a respeito dela, podendo no decorrer, da pesquisa haver mudanças no foco perceptível e que pretende estudar.

Ao buscar inicialmente a compreensão a respeito do conhecimento no campo tecnológico e da inclusão digital nessa escola, percebo que essa temática não é o que mais me atrai nela, que o problema que me perseguia anos a fio, não era mais o que me impulsionava a pesquisar e sim buscar entender e ver que a Escola Itinerante, criada e pensada em 1983 por moradores rurais, foi a pioneira nessa modalidade, além disso, com uma origem diferenciada em relação a outras experiências de Escolas Itinerantes no Brasil, que tem suas origens em movimentos sociais do campo. Isto me levou a investigar: Que escola é essa? Quem são os sujeitos protagonistas dessa história? Em que contexto aconteceu o processo de implantação da mesma? Que influência tiveram as políticas públicas educacionais para a criação desse projeto?

O conhecimento que se busca é de como ocorrem as experiências cotidianas na Escola Itinerante que se constitui numa prática de Educação do Campo e quais os significados das mesmas para os sujeitos, observando sua história e seu contexto de atuação. É esse viés que me leva a ampliar o rumo da pesquisa, buscando os elementos que o diferenciam essa escola de outras experiências. Como salienta Chizzotti (1991, p. 79):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo e foco a experiência da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”, localizada em Lages-SC, inventariando e observando sua história e contexto de atuação, analisando os sujeitos envolvidos nessa escola por meio de levantamento documental e de entrevistas. Esse objetivo, acrescido dos objetivos específicos, ajudarão a dar conta de registrar a história da referida escola, seu processo de implementação e definição de políticas educacionais para o campo, além de fazer uma análise dessa experiência da Escola Itinerante correlacionando-a com os movimentos de Educação do Campo na Região Sul. Também procurou-se delinear o perfil dos alunos e o dos professores da Escola Itinerante em 2008. Para isso elegemos analisar as práticas pedagógicas e a percepção dos professores e alunos sobre essa experiência educacional, entre elas o uso das tecnologias de informação no cotidiano escolar.

A metodologia foi ancorada na pesquisa qualitativa que permite trabalhar com descrições, comparações e interpretações possibilitando a interação direta entre o pesquisador e o sujeito e/ ou objeto pesquisado, passando a ser essa a modalidade de pesquisa numa trajetória circular que, em torno do objeto que desejamos compreender, volta o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Foram também utilizadas técnicas de coleta de dados quantitativos, por meio da análise das respostas a questionários elaborados com perguntas cujo objetivo era traçar o perfil dos alunos e as características dessas localidades, tentando abranger a totalidade do universo pesquisado em suas múltiplas dimensões.

Para Bicudo (1994, p. 29):

As pesquisas de natureza qualitativa – que acreditamos ser um saudável exercício para a Educação [...] surgem menos como opositoras às pesquisas empíricas que como uma outra possibilidade de investigação. [...] O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa – forma de descortinar o mundo – pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas.

Partindo desse pressuposto a pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos através de contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa em retratar a perspectiva dos participantes propiciando ao pesquisador melhorar seu foco à medida que o estudo se desenvolve.

Minayo (2002, p. 22) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. 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, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.[...] A diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica, e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa quantitativa, que também utilizamos como um dos recursos, pressupõe a utilização de questionários pré-elaborados, com perguntas semi-fechadas, isto é, que admitem respostas alternativas ou de opinião do entrevistado. Os instrumentos e técnicas que isolados ou nas mais diversas combinações que vêm sendo utilizados nessa pesquisa são: observação participante, histórias de vida, depoimentos pessoais, entrevistas não-estruturadas ou semi-estruturadas (individuais ou coletivas), análises documentais, entre outros. Chizzotti (1991) afirma que o pesquisador mobiliza a acuidade inventiva, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia da pesquisa, sendo que para Alves (1991, p. 60) “[...] não quer dizer que outros métodos, inclusive quantitativos, não possam ser usados”.

Portanto, a pesquisa quantitativa e a qualitativa não se opõem, pelo contrário, o conjunto de dados se complementam. A fase inicial dessa pesquisa compreendeu, no primeiro momento, na perspectiva das pesquisas qualitativas, os preceitos da pesquisa exploratória. De acordo com Alves (1991), a fase de exploração é constituída por três momentos distintos que são: revisão literária e bibliográfica; a imersão do pesquisador no campo pesquisado: momento de coleta de fontes, dados e informações que irão subsidiar os passos posteriores da pesquisa, normalmente denominada fase da coleta de dados e, por fim, o terceiro momento o da análise e da investigação dos dados.

Num primeiro momento foi feito o levantamento de dados e do material referente à Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”, fazendo leituras sobre o projeto de criação existente na Secretaria da Escola e que foi apresentado ao CEE (Conselho Estadual de Educação). Além disso, participei de atividades nos núcleos dessa escola com o intuito de conhecer a constituição da mesma e sua organização de criação. Utilizei o diário de campo para registrar as observações, além de entrevistas com o diretor da escola, conversas informais com os alunos, professores e moradores enfocando a história dos seis núcleos, sua organização e a localização de cada um, distância e tempo percorrido pelos alunos e professores, sua estrutura e os sujeitos envolvidos nessa escola.

Como diz Freire (2005, p.117):

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo-se ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e comunicação.

Para concretização desta incursão investigativa realizei uma revisão da literatura e levantamento documental sobre a Escola Itinerante, por serem de domínio público e retratam as intenções assumidas no decorrer do processo de construção de sua história e concepção pedagógica, bem como sobre as políticas públicas que embasam e fundamentam essa experiência. Essa pesquisa delinea-se com entrevistas e observação do cotidiano escolar. Analisei as produções acadêmicas referentes à Escola Itinerante, além dos documentos produzidos e que fazem parte do acervo histórico da Escola em estudo. Nossas referências teóricas e metodológicas permeiam os estudos, entre os quais os de vários autores que são referências e estarão dando suporte para ter um embasamento teórico e melhor entendimento do objeto a ser pesquisado. A pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos e anseios do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse.

O segundo momento de ida a campo compreendeu o período de maio a dezembro de 2008. Nessa ocasião procurei aprofundar minhas análises sobre os núcleos com o intuito de visualizar o conjunto de problematizações na materialidade dessa escola. Para tal, acompanhei as atividades desenvolvidas dentro e fora da escola, tentando captar o movimento dos sujeitos da escola e o próprio movimento das comunidades envolvidas. Como forma de integração dos – e com – os mesmos, participei de atividades esportivas e competitivas entre os núcleos, entrega de boletins, reuniões com os pais, estabeleci diálogos com os alunos, pais e professores, motoristas dos transportes, pessoas envolvidas na comunidade e que estabelecem um vínculo muito forte com a escola.

Para Streck (2005, p.11) “a pesquisa é um ato e uma forma de pronunciar o mundo” e partindo desse pressuposto é que acreditamos que esses questionamentos possam servir de base para essa pesquisa para conhecer os alunos que estudam nessa escola, entendendo em que circunstâncias vivem, que perfil de aluno nela se encontra e quais as características dessa escola que funciona no espaço do campo, enorme, onde ela está inserida, além de buscar conhecer as atividades didático-pedagógicas que incluem o saber na utilização dos recursos de comunicação e informação aplicada à educação do campo no processo educativo.

Para Paulo Freire (2006b, p. 85), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo nem ensino”. E coloca ainda que a tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo, não é possível estabelecer a aprendizagem ou a pesquisa somente por meio da repetição; é necessário recrear, inovar.

A coleta sistemática de informações contribuiu para a escolha e definição dos sujeitos que participariam ativamente desta pesquisa. Confesso que não foi uma escolha difícil, pois houve receptividade dos alunos, professores e equipe que se colocavam sempre à

disposição para auxiliarem nessa pesquisa. A impressão que eu tinha era de que todos queriam, de alguma forma participar desse estudo. A princípio foi pensado em fazer um recorte, pois seria impossível atingir os propósitos do estudo chegando a uma compreensão mais exata se não fossem feitos contornos e recortes. Mas com a participação do grupo e a expectativa em participar dessa pesquisa, não foi possível deixar de ser abordado nenhum núcleo nesse estudo, tamanha a aceitabilidade e a disponibilidade dos sujeitos em participar, passando a pesquisa a abranger todos os seis núcleos da Escola Itinerante.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador é envolvido na vida dos sujeitos sendo que seus instrumentos de pesquisa baseiam-se na conversa, no ouvir, no contato direto permitindo assim, a inferência livre do interlocutor. Tais procedimentos colaboram para um clima de informalidade em que o sujeito pode falar livremente sobre o que o pesquisador procura porque nada é imposto, sem perguntas pré-elaboradas, deixando os sujeitos mais próximos do pesquisador, criando um vínculo de confiança entre pesquisador e pesquisado.

Para reunir as informações necessárias e indispensáveis para a concretização desse estudo, partimos para a pesquisa de campo, observação e aplicação de instrumentos para a coleta de dados feita por meio de questionários visando dados quantitativos que possibilitam apurar opiniões, comportamentos e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados com roteiros estruturados e semi-estruturados, para delinear o perfil dos alunos e professores. A aproximação com os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foi facilitada pela proximidade com alguns profissionais que fazem parte dessa escola, entre eles diretores, secretária, supervisores e alguns professores que atuam nesse processo e funcionamento da Escola Itinerante.

No período de 31 de outubro a 09 de dezembro percorri todos os núcleos para aplicação do questionário, sendo um por aluno (Apêndice A). Neste questionário foram abordadas questões sobre a vida dos sujeitos, e pelas respostas, extrai informações como por exemplo: idade, sexo, localidade de moradia, distância percorrida de sua casa até à escola, o transporte utilizado para chegar a escola, se trabalha, onde trabalha, além de perguntas relacionadas à questão socioeconômica se tem energia elétrica na casa, quais aparelhos eletrodomésticos possuem, quais os aparelhos de comunicação e informação existentes na casa, como são utilizados os mesmos, e perguntas referentes a escola, aos professores, às aulas e ainda sobre a aula de informática: como acontece, e como os alunos veem essa disciplina. Com base nesse questionário elaborado é possível contextualizar, de forma geral quem são os sujeitos que frequentam essa escola, de onde vêm, situação socioeconômica, cultural e social.

Outro momento de aplicação de questionários (Apêndice B) foi com os professores que trabalham nesses núcleos. De um total de 29 (vinte e nove) pessoas envolvidas nesse processo, 17 (dezessete) responderam ao questionário que, por orientação da supervisora escolar, foi deixado na secretaria da escola, pois, uma vez por semana os professores cumprem hora atividade e poderiam aproveitar para responder. Vale ressaltar que desses 17 (dezessete) que responderam, apenas 3 (três) preencheram o questionário na secretaria. Os outros atendendo a meu pedido, responderam enquanto eu aplicava o questionário para os alunos.

Para Brandão (2003, p.168):

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 co-autora do trabalho de investigação social que o gerou. Que gerou e que vai gerar idéias sobre idéias, análise sobre representações, interpretações sobre modo de ser, sentir e pensar, complexos temáticos e conceitos geradores.

O questionário estruturado com perguntas previamente formuladas, claras e, objetivas garante através dos dados obtidos a uniformidade de entendimento dos entrevistados e, conseqüentemente, a padronização dos resultados. Os questionários foram os mesmos para todos os alunos de todas as séries, e aplicados no mesmo momento apenas separados por núcleos pois, devido à distância entre um núcleo e outro, não foi possível a aplicação no mesmo dia. As perguntas foram as mesmas tanto para os alunos do Ensino Médio quanto para os do Ensino Fundamental.

Entre outras formas de abordagem da nossa temática e para coletar e obter informes contidos nas falas dos sujeitos pesquisados optou-se também pela entrevista informal e pela observação. Segundo Arroyo (2004, p. 81):

Ouvir o que sabem sobre si mesmos pode ser uma forma de valorizá-los. Vai se criando o consenso que se pretendemos conhecer e entender os alunos, um caminho pode ser confrontar nossas imagens sobre eles com suas próprias imagens. Há muitas formas dos alunos (as) falarem de suas vidas, de suas trajetórias humanas e escolares. Dando voz àqueles que por tanto tempo ficaram silenciados, suas auto-imagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política e até da pedagogia. Nada melhor para rever nosso olhar sobre a infância, adolescência e juventude do que confrontá-lo com seu próprio olhar.

Nesse sentido Arroyo (2004) chama a atenção para “o ouvir” as pessoas; o contato direto com elas nos leva a criar laços de afeto e confiança entre os atores envolvidos na busca de informações e no repasse desses informes sobre seu objeto. Uma das entrevistas aconteceu, inicialmente, com o diretor da Escola Itinerante, preferi não gravar porque assim senti que seria mais natural possível e o diálogo aconteceu intensamente, as informações por ele passadas levaram-no a retomar a vivência dele enquanto professor pioneiro nessa escola, fornecendo dados extremamente ricos para análise do vivido, não deixando de ser um relato de sua história de vida vivida nessa escola.

Uma série de entrevistas não-estruturadas foi acontecendo nas visitas de campo, com pais de alunos, que acompanham seus filhos à escola e que ao passarem o dia na escola, ajudam a merendeira a preparar as refeições e, ficam próximos de seus filhos. Outras entrevistas foram feitas com alunos, merendeiras, motoristas do transporte, vizinhos dos núcleos onde aconteciam as aulas e todos relataram dados importantes. Pelos relatos e histórias de vida e pelas conversas informais pudemos perceber a riqueza de informações e acreditamos que dessa forma daremos conta descritivamente do conjunto de vozes que decorreram desses discursos, que foram fundamentais para a elaboração dessa pesquisa. Nessas conversas todos os temas foram abordados, de forma livre, e com isso as informações foram sendo colhidas e anotadas posteriormente no diário de campo. Informações essas que serão relatadas nos capítulos que compõem esta dissertação.

Após a coleta de dados partimos para o processamento dos mesmos que foram tabulados e cotejados com vistas a uma análise global. Os dados quantitativos serão apresentados em forma de tabelas e gráficos acompanhados de análise e os dados coletados em entrevistas, são analisados e permeiam o texto como um todo.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma:

No capítulo 2 – Educação do Campo e Diversidade: aproximações com a Escola Itinerante – procurou-se estabelecer um diálogo entre os pressupostos básicos da Educação do Campo no Brasil, enquanto articulação nacional de luta por uma educação diferenciada para os povos do campo e a experiência da Escola Itinerante, além de apresentar as Escolas Itinerantes legitimadas pelo Conselho Estadual de Educação - CEE do Estado de Santa Catarina, reconhecendo a especificidade da Educação do Campo, por meio de conceitos organizados fazendo um contraponto com autores que discutem essa temática.

No capítulo 3 – Cartografias de uma escola: história, trajetória e território da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza” de Lages – abordamos os aspectos relacionados ao

território onde está situada esta escola, o seu histórico, a localização dos núcleos onde funciona, além de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo 4 – Caminhos e Itinerários: os Núcleos da Escola Itinerante – inventariamos cada núcleo da escola, com um breve histórico da comunidade, desvelando nos caminhos da pesquisa, cada núcleo e a sua relação com a comunidade.

Por fim no capítulo 5 – Projetos e Sonhos: experiências e ações educativas na Escola Itinerante – delineamos algumas das novas possibilidades de aprendizagem e ensinagem, apresentando algumas experiências realizadas na escola, entre elas, criação, elaboração e feitura de jornais, realização de viagens de estudo, elaboração de projetos de sustentabilidade ambiental e enfatizamos o projeto, da Secretaria de Educação do Município, para o uso de tecnologias voltadas à inclusão digital.

Dessa forma, com a realização desta pesquisa, apresentamos a experiência da Escola Itinerante, seus limites e propostas inovadoras, o que perfaz o cotidiano de uma escola, trabalhos que envolvem professores, alunos e a comunidade, que abrem trilhas, caminhos, experimentam e permitem a ousadia e a criatividade.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA ITINERANTE

A história é um campo de possibilidades que vai ser trabalhado com ‘os agoras’ a serem investigados. Abandono então, a idéia de que vou reconstituir o passado tal qual aconteceu – mesmo porque isso é impossível –, mas, ao mesmo tempo, o que faço do passado é uma leitura, em termos de referências recentes, que abrangem o hoje e o agora, com perspectivas sociais e teóricas, ou uma concepção de vida, de mundo (BENJAMIN, 1986).

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A construção de uma política educacional que reconheça as necessidades próprias e a realidade diferenciada do campo, no Brasil surge tardiamente tendo sido institucionalizada pelo Estado somente em 2002, quando foi aprovada a “Lei de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo”, resultado das reivindicações históricas e acentuadas na última década, por parte dos movimentos Sociais e Organizações que lutam por uma educação que atinja a todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas. Até às primeiras décadas do século XX, a Educação era destinada a uma minoria privilegiada. Embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a Educação do Campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo,

na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada européia. (MEC/SECAD, 2002).

Pode-se observar que a partir do movimento migratório que ocorreu entre 1910 e 1930 é que a sociedade brasileira despertou para a educação rural, quando os camponeses deixaram o campo e foram para a cidade em busca de empregos na área industrial. Essa discussão remete aos estudos de Calazans (1993), a qual destaca que, a partir de 1930, consolidou-se a idéia do grupo de pioneiros do "ruralismo pedagógico", idéias em ebulição desde os anos 20, preconizando:

- a. Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva.
- b. Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à 'escola literária' que desenraizava o homem do campo).
- c. Uma escola ganhando adeptos à "vocação histórica para o ruralismo que há neste país (CALAZANS, 1993, p.18).

Segundo Calazans (1993), a partir do governo Getúlio Vargas tivemos um Movimento, conhecido como Movimento Ruralista, que estava em consonância com as propostas nacionalistas deste governo. Os discursos de valorização do desenvolvimento do meio rural estavam impregnados de termos como *vocação histórica*. Havia a intencionalidade de cultivar uma política de valorização de desenvolvimento e crescimento das técnicas econômicas aplicadas no meio rural, empenhadas em diminuir o fluxo migratório que começava a causar transtornos nos meios urbanos, em virtude da industrialização. Nessa política as ações estatais se voltavam para a “fixação do homem no campo”, buscando dessa forma, evitar a baixa na produtividade agrícola.

Para Pires (2008) o “ruralismo pedagógico” estava pautado na criação de uma pedagogia que “prendesse” o homem no campo como forma de resolver a “questão social” provocada pelo inchaço da cidade: evitar o êxodo rural com certeza resultaria em menos problemas no mercado de trabalho urbano:

O ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida camponesa para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano. Por outro lado, o ruralismo teve o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que apregoavam a fixação do homem no campo como forma de evitar a explosão de problemas sociais na cidade. O ruralismo esteve também vinculado a outros movimentos sociopolíticos e culturais do início do

século XX, como o movimento nacionalista e o movimento católico, os quais valorizavam a mesma visão fisiocrata em que a riqueza tem origem na produção agrícola e defendiam que o Brasil tinha um destino econômico agropecuário (PIRES, 2008, p. 86).

Assim, a expressão “ruralismo pedagógico” foi cunhada para definir uma proposta de educação para o trabalhador rural, e tinha, como fundamento básico a idéia de fixar o homem no campo por meio de uma pedagogia defendida por um grupo de pensadores e de pedagogos que pregavam uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou impedisse sua saída do seu habitat, considerado natural para as populações que viveram ali por muito tempo (BEZERRA NETO, 2003).

Segundo Silva (2006, p. 68) o ‘ruralismo pedagógico’ foi um discurso pedagógico que atribui a falta de desenvolvimento do campo à não fixação do homem à terra e à situação das escolas rurais, pois, afirma a autora, que o ‘ruralismo pedagógico’ teve grande influência na construção das primeiras escolas na área rural, tendo como objetivo maior fixar o homem ao campo, como uma das estratégias para evitar a explosão de problemas sociais na cidade e também o crescimento da periferia urbana e o esvaziamento da mão-de-obra no campo. Entre as diversas consequências desse movimento e das políticas públicas pautadas nesses princípios, ficou como herança, um quadro de precariedade no funcionamento da escola no campo: falta de qualificação profissional, a ausência de infra-estrutura e/ou espaços físicos inadequados, escolas mal distribuídas geograficamente, falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos que vivem no e do campo. Portanto, segundo MEC/SECAD (2005), não houve historicamente, um sistema de educação no meio rural e, conseqüentemente, houve a falta de:

- √ formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem a função organizacional e funcional da escola enquanto escola;
- √ previsão de orçamento financeiro que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis.

Nesse quadro, durante muitas décadas, as comunidades ficaram abandonadas e muitas vezes tiveram que propor alternativas ao trabalho pedagógico, construindo, elas próprias, as suas escolas ou aceitando a utilização de prédios impróprios ou improvisados para funcionamento das escolas e arcando com ônus da remuneração do professorado rural. Esse modelo defasado de educação, em muitos casos, permanece até hoje, não constituindo o

campo um espaço prioritário para a ação institucionalizada do Estado, o qual não dispõe de políticas públicas especificamente direcionadas ao campo.

Nessa discussão também se coloca Capelo (2006). Ela afirma que durante a década de 1940 e até final de 1960, a educação era desenvolvida conforme o avanço das forças produtivas do meio rural. Com base nisso crescia a ampliação das oportunidades escolares forjadas em propostas de escolas coladas às necessidades da produção rural as quais, embora precariamente proliferavam, tentando com isso, evitar o êxodo rural, garantindo, assim, os produtos do campo para os habitantes da cidade.

Apesar de os problemas na educação não estarem localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi, sistematicamente, tratada pelo poder público, com políticas precárias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania restrita ao urbano e, portanto, o discurso que restringe aos limites geográficos e culturais urbanos, as possibilidades de uma vida digna, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

Essa concepção ganhou forças a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso urbanizador que destacava a união entre os dois espaços, o urbano e o rural por acreditar que o desenvolvimento industrial, em alta no Brasil, faria desaparecer, dentro de algumas décadas, a comunidade rural (MEC/SECAD, 2005).

Encontra-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo o histórico da Educação no Brasil no qual se afirma que:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculados a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (CALDART, 2002, p.51).

A partir de então nasceu o modelo de educação rural que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação acontecia, então, como forma de ‘domesticar’ os trabalhadores que tinham acesso à escola, e, desde então, esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico.

De acordo com Leite (1999), em sua obra *“Escola Rural: urbanização e política educacionais”*, o processo de urbanização exige que o processo educacional seja mais

abrangente para então tornar-se um suporte para a industrialização. No Estado Novo, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural:

Com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (LEITE, 1999, p. 31).

Na Constituição de 1934 aparece uma referência à educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. Fica evidente nas Constituições de 1937 e 1946 a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Portanto, mantém-se o modelo de educação rural, pensada não como direito, como formação humana, mas subjugada aos interesses da economia, do mercado, do capital, implantando o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato.

Para Calazans (1993, p. 27) a educação rural, nas décadas de 1940 e 1950, reflete a “tomada de consciência educacional”, expressão encontrada no Manifesto da Escola Nova, que foi documentado, em 1932, por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, além de outros preocupados com a situação da Educação no meio rural.

Mesmo com a expansão quantitativa da escola rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental aos povos do campo. Mesmo entre os professores que atuam no campo é grande o número dos que não completaram seus estudos secundários.

Um retrocesso na política educacional foi trazido pelo golpe militar de 1964 que, com o fechamento dos canais de participação e representação, impôs limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais e sociais, fazendo com que lideranças e educadores comprometidos fossem perseguidos e exilados, universidades fossem colocadas sob intervenção e movimentos sociais reprimidos. No final da década de setenta do século XX (1970) e ainda na década de oitenta (1980), era visível uma série de transformações na educação rural. Na luta pela reforma agrária, a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão. Com isso, os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assumem um caráter de luta e mobilizações em torno da democratização da sociedade, da Constituição de 1988, pela reivindicação de direitos e de conscientização popular, fazendo com que as diferentes ações estabelecidas no campo da educação popular – alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária,

formação de lideranças – comecem a ser pensadas dentro de um contexto de relação com a educação escolar e concomitantemente com a formação para o trabalho.

Durante o processo de elaboração da Nova Constituição, as mobilizações em torno da democratização do país e da afirmação de uma cultura de direitos, garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas, fazendo com que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública e em favor da criação de Conselhos Gestores como forma de controle popular nas definições políticas do país.

Como um marco histórico, a Constituição de 1988 promulgou a educação como direito de todos e abriu caminhos para a sociedade discutir qual seria a escola mais adequada aos interesses dos sujeitos do campo. Somente anos depois é que a Educação do Campo começa a ganhar novos contornos, buscando adequar a educação básica às especificidades locais.

A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, (LDB – Lei, nº 9.394/96), a qual aponta para a consolidação no que tange à adequação da escola à vida do campo, fica estabelecido:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (CALDART, 2002, p.73).

No Art. 28 da LDB configura-se, portanto o reconhecimento do campo e de sua especificidade, com respeito à diversidade cultural, social e histórica. Como diversos autores demonstram é uma inovação no sistema legislativo:

Uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação (SEED, 2006, p. 17).

Institui-se, a partir da pressão dos movimentos sociais, o direito à igualdade de acesso à educação e o respeito às diferenças, possibilitando mudanças significativas nas constituições estaduais e a abertura de caminhos para uma ‘Educação do Campo’ que respeite a realidade e identidade dos sujeitos que vivem no campo e do campo.

Os dados do IBGE (2000) mostram a população residente na área rural e urbana por região conforme tabela 1:

Tabela 1: População residente segundo a localização de domicílio Brasil e Grandes Regiões – 2004

Regiões	População residente		
	Total	Urbana %	Rural %
Brasil	182.048.755	83,0	16,9
Norte	14.433.086	73,5	25,8
Nordeste	50.531.578	71,5	28,5
Sudeste	77.572.612	92,0	7,9
Sul	26.695.087	82,0	18,0
Centro-Oeste	12.816.392	86,3	13,7

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004

A ausência de dados detalhados sobre a população na área rural e urbana já evidencia a falta de compromisso com que os órgãos competentes tratam os povos que vivem no campo, deixando claro que os critérios precisam ser repensados e reavaliados para definir população rural e urbana, evidenciando, que no Brasil, esses conceitos precisam ser modificados por apresentar uma configuração territorial que não corresponde à realidade do país.

Como salienta o Panorama da Educação no Campo (2007, p.12):

No entanto, se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do País. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural.

A partir de então, e com a ajuda dos movimentos sociais e políticos no campo educacional brasileiro, entre eles a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, os Movimentos Sindicais dos Trabalhadores Rurais, além de outros setores envolvidos, ganharam vigor, compreendendo o rural como uma realidade em constante transformação e que se mantém como categoria definidora das diversidades espaciais e sociais das sociedades que vivem do campo e no campo. O poder público passou a reconhecer a necessidade de legitimação identitária desses povos. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por

meio da Câmara de Educação Básica (CEB), garantiu, em 2002, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.1, de 03 de abril de 2002).

Em virtude dessas inter-relações, e ainda que de forma superficial, aparece em grande escala um movimento de pensadores e estudiosos brasileiros preocupados e que dão respaldo a esse novo campo de conhecimento que é a ‘Educação do Campo’, entre eles Caldart (2002), Arroyo (1999), Calazans (1993), Therrien (1994), Damasceno (1993), Molina (2006), Munarim (2006), podendo-se ainda citar, Fernandes que constrói um conceito de ‘Educação do Campo’, contribuindo para uma ampla reflexão a respeito dessa temática:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito de uma população que pensa o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que mora, vive, ou melhor ainda a partir da sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2004, p.141-142)

Portanto, essa proposta de ‘Educação do Campo’ leva a pensar a respeito do conceito de ‘Educação de Campo’ que rompe com as políticas de dependência e dominação e defende os direitos de poder pensar e construir propostas pedagógicas que possibilitem a autonomia sociopolítica, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, no Brasil (2002, p. 35):

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, 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.

Não basta ter ‘Escolas no Campo’, mas ‘Escolas do Campo’. Enquanto a primeira representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a ‘Escola do Campo’ representa uma proposta de construção de uma pedagogia tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos que vivem do campo, com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, às memórias, aos ritos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

2.2 CONCEPÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com MEC/SECAD (2002, p.2) o campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não se supõe, portanto, a existência de um mundo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. Porém o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciam, bem como uma diversidade de coletivos humanos que apresentam formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciências e tecnologias, valores, ritos e culturas:

São agricultores, pequenos agricultores, arrendatários, capatazes, peões, familiares assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pecuaristas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos. É um espaço rico e diverso que concomitantemente, é produto e produtor de cultura. É um território fecundo de construção de democracia, da emancipação e da solidariedade ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, à preservação do meio ambiente, etc. (MEC/SECAD 2002, p.2).

Frente a tais determinações, discutir a ‘Educação do Campo’ no âmbito das políticas educacionais é colocá-la na sua relação imediata com essa política social, à qual suas características de negação estão associadas. Tradicionalmente, a política educacional apresenta suas características de negação da escolarização à classe trabalhadora, e nega, também, especificamente, aos homens e mulheres do campo, o reconhecimento da escolarização e muitos direitos sociais. Compreender as determinações históricas dessa negação é também compreender como os vínculos socioeconômicos foram marcantes nos processos de modernização da sociedade, já que “a escolaridade campesina também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendessem prerrogativas político-econômicas” (LEITE, 1999, p. 53). Nesse sentido, é a própria política educacional que expressa modos de negação à educação para a classe trabalhadora do campo, com seus processos específicos a cada momento histórico na sociedade brasileira.

As políticas educacionais hoje vêm dialogando intensamente com os movimentos sociais nessa relação com a Educação do Campo, a qual é definida como um direito: direito de

acesso à educação formal e de permanência nessa educação, a qual, com o objetivo de manter seus sujeitos no campo, pode ser qualificada, de acordo com a necessidade.

O contexto social e a escolarização dos sujeitos do campo alcançaram um patamar crítico em relação ao não acesso aos bens culturais. O diálogo entre as políticas sociais e os movimentos sociais é aqui entendido como confronto de posições e ideias sem que nenhuma das partes envolvidas perca sua identidade específica. Como se observou anteriormente, a estrutura do sistema educacional formal não tem a mesma lógica da ‘Educação do Campo’. Não dá para reduzir os movimentos sociais ao sistema escolar e nem a escola aos movimentos sociais. O caminho está na construção de uma relação dialógica e, desse diálogo, pode resultar uma teoria pedagógica que, conforme Arroyo (1998), seja capaz de ressignificar a escola e superar preconceitos à educação formal no campo.

Um primeiro movimento, nessa direção, é problematizar o conceito de educação, às vezes usado de modo restritivo e limitado aos espaços formais. Silva (2006) afirma que a Educação diz respeito aos processos que envolvem a formação e a ação dos sujeitos nas relações que estabelecem entre si e com a sociedade. Dessa forma, engloba processos formais, não formais e informais. Por educação informal entendem-se os processos não só espontâneos, mas também os organizados que ocorrem cotidianamente, em espaços distintos da instituição escolar envolvendo todos os que nela estão inseridos. As experiências de educação realizadas no âmbito dos movimentos sociais caracterizam-se como educação não formal.

Arroyo (1998) faz uma importante reflexão sobre o sentido amplo de educação. Além dos espaços escolares, em outros tempos/espaços também ocorrem múltiplas práticas educativas:

Aprendemos que o tempo da escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura. O fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho [...] (ARROYO, 1998, p. 147).

O autor reconhece a tensão existente entre a educação escolar e a que se efetiva fora dos espaços escolares. Para Arroyo (1998), à escola cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura que produziram historicamente, viabilizando os recursos técnico-científicos

para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. Reconhece, também, a dificuldade de a escola dialogar com essas experiências.

No contato com as escolas tenho percebido que a construção da visão e da prática de educação básica universal que vem sendo construída com os modernos movimentos sociais, culturais e democráticos, foi historicamente um processo lento e ainda bastante desfigurado na história de nossa formação social. Nesse contato tenho me convencido que esta questão deveria merecer maior atenção e sensibilidade de todos os pesquisadores e profissionais da educação (ARROYO, 1998, p. 153).

A ‘Educação do Campo’ ainda caminha a passos lentos e sabe-se que necessita de pessoas imbuídas de vontade de lutar por melhorias, pessoas que busquem possibilidades de dinâmicas, de comprometimento de políticas públicas voltadas à consolidação de um sistema educativo no campo, para o sujeito que nele vive, um sistema que dê a esse sujeito as condições de permanência no campo.

2.3 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo enquanto perspectiva de mudanças significativas nesse setor, vem se concretizando nos últimos anos no Brasil, como uma política pública pensada mediante a ação conjunta de governos e de sociedade civil organizada, caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado em relação aos sujeitos do campo, que tiveram negado o seu direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam os mesmos ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo.

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas obtiveram o direito de ter uma escola que contribuísse de fato para o desenvolvimento e a permanência dos sujeitos que vivem do e no campo.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo e no campo, é necessário, porém mobilizar a sociedade e seus governantes para que se coloque um fim em conceitos, preconceitos e pré-conceitos, desconstruindo paradigmas e injustiças estabelecidos

há muito pelo senso comum, para reverter as desigualdades educacionais, construídas historicamente entre campo e cidade.

A construção e implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (2002) (CNE/CEB n. 1, de 03/04/02), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir do diálogo com movimentos sociais é o que fundamenta a ‘Educação do Campo’. Para Antenor Martins de Lima Filho, coordenador da ‘Educação do Campo’ do Paraná, (SEED, 2006, p. 9) a criação desse procedimento diretivo é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois auxilia o professor a organizar a sua prática educativa, tornando-o cada vez mais próximo da realidade dos sujeitos do campo, criando, assim, um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo que dê sentido em suas vidas. A intenção é que essas Diretrizes possam motivar o professor na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares.

Entre os objetivos dessas Diretrizes (MEC/SECAD, 2002) está a valorização do sujeito do campo e a sua permanência nesse campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os espaços dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaços de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento.

Pensar a ‘Educação do Campo’ dentro de uma política educacional implica reconhecer a identidade da ‘Escola do Campo’. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC/SECAD, 2002), esta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes existentes e a cultura que produzem enquanto transformam o espaço em que vivem, de acordo com o contexto em que estão inseridos e com o conhecimento adquirido historicamente.

Concomitantemente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC/SECAD, 2002), representam uma conquista nessa caminhada. E uma mostra desse trunfo está no parágrafo único do Artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por (sic) essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC/SECAD, 2002, p.37).

Caldart (2002) afirma que a perspectiva da ‘Educação do Campo’ é exatamente a de educar este povo que trabalha no campo, para que se articulem e assumam a condição de sujeitos construtores da sua história. A escola é compreendida como um direito e dever de todos, como um dos espaços em que homens e mulheres se educam. Só tem sentido quando é pensada com eles e por eles, e a partir das peculiaridades dos povos do campo. Isso demonstra que a ‘Escola do Campo’ existe dentro de uma organização geral e que deve ter certa flexibilidade com relação a horário, currículo, escolha de materiais, de atividades, de recursos e até mesmo do espaço que é utilizado para ministrar as aulas.

Os sujeitos que vivem no/do campo têm direito a uma educação estruturada, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas, ideológicas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes da Educação do Campo, (MEC/SECAD, 2002) denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita, de qualidade e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, solidária e igualitária.

Vale destacar que o resultado final dessas Diretrizes é a somatória de diálogos e produto da relação entre governo e sociedade civil organizada, seja por meio do atendimento de demandas sociais, seja mediante iniciativa da equipe governamental, responsável pelos níveis e modalidades de ensino. Como salientado pelas Diretrizes, o diálogo e a vontade política são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma “via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade.” (MEC/SECAD, 2002).

Para Freire (2005, p. 95) “o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança”. Não há diálogo verdadeiro se não houver em seus sujeitos um pensar verdadeiro, pensar crítico que transforma a permanente realidade em a permanente humanização dos homens. “Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” afirma Paulo Freire (2005 p. 96). Ele concebe a educação como um processo de humanização, que precisa ser construída com e não para os oprimidos, para que assim eles possam, pela dialética da reflexão e da ação, recuperar a humanidade que lhes foi negada. Pode-se observar que ‘pensar crítico’, citado em Paulo Freire (2005, p. 95-96) baseado em Pierre Furter, ele entende que: “a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço, mas temporalizar o espaço. “O universo não se revela a mim – diz Furter – no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio que vai tomando forma na medida de minha ação”.

Pensando nestas questões é possível reportar-se às Escolas Itinerantes no Brasil um viés que fundamenta a reflexão traçada pelas interrogações postas pelo objeto em estudo que é a Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza” como uma das experiências de educação, anterior ao movimento de Educação do Campo, mas que possibilita traçar alguns paralelos. Diante disso, considera-se importante conhecer um pouco sobre as Escolas Itinerantes existentes no Brasil, mais especificamente as encontradas na Região Sul.

2.4 ESCOLAS ITINERANTES NO BRASIL

Escola Itinerante, como o próprio nome diz, é a escola que viaja, que percorre itinerários, que se movimenta, que se desloca no exercício de sua função. Com essa nomenclatura de ‘Itinerante’ a maioria das escolas do Brasil foi criada com o intuito de acompanhar a caminhada dos “Sem Terra” nome comumente dado àqueles que não têm para morar e vivem na luta pela conquista do seu pedaço de chão. Essa luta tomou outra dimensão quando da necessidade de assinar documentos, pois muitos não sabiam escrever o próprio nome, e as crianças que viviam ali nos acampamentos não tinham, sequer, direito à educação e à escola. Nesse contexto podemos dizer que essas Escolas se denominam ‘Itinerantes’ porque acompanham o itinerário – o movimento – dos trabalhadores que vivem em acampamentos.

Buscando conceitos para “Itinerante” no dicionário Luft (2000, p.4004) encontra-se a definição: ‘itinerante’ é quem “percorre itinerários, que ou quem viaja, que não tem parada”. Quando se refere à pessoa, Luft diz que é a “pessoa que está sempre a viajar, a caminhar, um andarilho”. Entretanto, podemos dizer que a Escola Itinerante pode ser entendida como a escola que anda que se movimenta, que não para uma escola em movimento de caminhada.

Há autores que dedicam seus estudos em desdobrar conceitos e entrelaçar as teias que tecem a ‘Educação do Campo’ mais especificamente as Escolas Itinerantes, em acampamentos ou fora deles. Entre esses autores pode-se destacar: Puhl (2008), Camini (2005), Bahniuk (2008), Filipak (2009), além de outros que estudam incansavelmente Educação Rural, como Arroyo (1998), Calazans (1993), Damasceno (1993), que estudam também as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo e suas concepções sociais e identitárias.

No que diz respeito às formas de criação e organização dessas escolas pode-se citar como exemplo a Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”, no Município de Lages, SC, que foi criada na década de 80, em decorrência de um Projeto para atender especificamente as pessoas que viviam no campo. Hoje esta Escola poderia ser aproximada das propostas pedagógicas para as pessoas que vivem no e do campo para que ali possam continuar a morar, trabalhar, estudar com dignidade, e que além das séries iniciais frequentadas em escolas multisseriadas, possam também cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem perderem suas identidades.

Para Freire (2006b, p.51-52):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado

A grande maioria das Escolas Itinerantes no Brasil foram pensadas e criadas para atender os sujeitos que lutam com o MST que, pelas características e estratégias desse Movimento, ficam por muito tempo acampados. Para que seus filhos não fiquem sem escolas, são criadas instituições escolares, geralmente localizadas em acampamentos levantados sobre as terras ocupadas, apresentando, em sua gênese, estruturas que muitas vezes não condizem com as formas tradicionais de escola. Assim, as aulas dessas escolas podem ocorrer em diferentes tempos e espaços, como embaixo de lonas pretas, durante uma marcha e/ou manifestação organizada por estes trabalhadores.

No Caderno de Educação, nº 13 Isabela Camini *et al* (2005), entre outras questões, discorre sobre aulas realizadas durante marchas pelo MST no Rio Grande do Sul. Escreve ela:

As aulas aconteceram nos mais diversos locais durante a Marcha. Nossas salas de aula foram bem diferentes: o meio da rua, os locais para a estante de vendas de mercadorias que estavam desocupadas, as quadras de futebol ao ar livre, os pavilhões dos parques de exposição, os colchões que eram nossas camas; também aconteceram debaixo das árvores, entre as arquibancadas dos campos de futebol, nos salões das paróquias, nos pátios de escola, no estacionamento do pavilhão da Feira Nacional do Vinho; na calçada em frente ao INCRA, no estacionamento, nos pavilhões e nas áreas cobertas do Parque da Harmonia em Porto Alegre... Nossas salas de aula também foram em outras salas de aula de escolas estaduais, municipais e particulares, onde contamos nossa experiência de escola de acampamento sem-terra. (CAMINI *et al*, 2005, p. 192).

Sobre os conteúdos dados a autora descreve:

Aprendemos vendo, vivendo e fazendo. Calculamos quilômetros, metros, centímetros da estrada que tínhamos que percorrer; os dias para a chegada à capital de nosso estado; quantos ônibus precisávamos para nos deslocar, quantas pessoas são no acampamento: homens, mulheres e crianças. O que se produz nesta cidade; qual economia básica? O relevo do RS e a localização da marcha. (CAMINI *et al*, 2005, p. 192).

Para Camini *et al.* (2005), um dos principais aprendizados da Escola Itinerante é a de troca de saberes, ensinar e aprender coisas importantes para a vida do ser enquanto cidadãos, mesmo sem ter condição nenhuma de infra-estrutura. As aulas acontecem ainda que numa escola sem sala de aula. Debaixo de árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposição; ali os alunos têm aula de cidadania, de realidade, aulas que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa e mais humana.

A necessidade das Escolas Itinerantes dentro dos MST surgiu em um contexto pensado e planejado pela comunidade de acampados que não tinham terra para morar ou sequer plantar, sendo que as crianças e jovens dos acampamentos encontravam dificuldades de locomoção para as escolas das cidades próximas. Normalmente, não havia vagas disponíveis. E quando havia, as escolas convencionais estavam distantes dos anseios de um jovem do campo.

Os professores, em sua maioria militantes do Movimento que vivem na condição de acampados, procuram considerar em suas ações pedagógicas a organização social e política do MST, e muitas delas ou deles têm sido sujeitos importantes da resistência no campo. Esta escola, contestadora do modelo tradicional, tem por objetivo acompanhar a dinâmica do movimento social e das pessoas que o compõem, garantindo a escolarização e a certificação dos acampados, constituindo-se num desafio diante da escolarização formal das redes estaduais de ensino, as quais integram.

No Brasil, essa experiência escolar também está presente e legalmente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Alagoas e em fase de aprovação e legalização nos Estados de Pernambuco e Piauí. No total, são 45 escolas nacionais em pleno funcionamento, 350 educadores do Movimento e 3 mil educandos (crianças e adultos). Já passaram pelas Escolas Itinerantes 10 mil educandos (MST, 2009).

Em sua Dissertação de Mestrado, Puhl (2008, p.12) fala sobre as Escolas Itinerantes do MST e outras experiências de Escola Itinerante afirmando que:

[...] ainda são muito pouco contempladas as experiências das 'Escolas Itinerantes', as quais também configuram o cenário das práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação do campo, carecendo, portanto, de sistematizações que lhes confirmem visibilidade e que possam suscitar discussões na composição de políticas que atendam ao direito dos povos do campo a uma educação pública de qualidade e mesmo discussões que viabilizem o pensar sobre novas formas de organização da escola.

A respeito da denominação de Escola Itinerante, até onde se sabe, há conceituações distintas sendo que estão relacionadas à educação de crianças, homens e mulheres do campo, tendo como um dos elementos diferenciadores sua organização e a forma como ela é constituída. Estudos mostram que a maioria das Escolas Itinerantes no Brasil estão no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, essa vinculação é mais forte nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul onde as escolas existentes já foram homologadas. Essa é uma diferença fundamental no que se refere à escola em estudo: ela não surgiu como uma reivindicação de movimentos sociais, ao contrário, ela foi implantada em decorrência de Projetos, por iniciativa do governo Municipal para alunos que moram e vivem no e do campo.

2.5 ESCOLAS ITINERANTES NA REGIÃO SUL

As Escolas Itinerantes foram criadas e estão associadas ao MST que passa pela disputa político-pedagógica entre as concepções de educação do Estado e do MST. A escola convencional, enquanto reprodutora do sistema capitalista, não atende as necessidades dos movimentos sociais. A Escola Itinerante traz para o contexto social a luta por uma sociedade alternativa que pode ser construída por meio da educação. Grande parte das escolas convencionais não consegue trabalhar com as representações das classes trabalhadoras rurais ou populares que não se limitam apenas ao atendimento direto das necessidades materiais. Sendo assim, nos movimentos populares gesta-se, coletivamente, a construção de um projeto político-pedagógico em que a escola está voltada para a realidade dos sujeitos, considerando suas condições de vida e o espaço onde vivem, ouvindo os pais, as crianças e os adolescentes, enfim toda a comunidade escolar envolvida no processo de aprendizagem, rompendo com o

silêncio histórico a que estão submetidos, transformando-os em sujeitos do processo educativo, permitindo-lhes participar ativamente do seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a função primeira da Escola Itinerante do MST é a formação do sujeito Sem Terra, aliada à reflexão crítica da realidade específica onde cada sujeito está inserido, indo ao encontro do que Freire (2005, p.13) entende ser o pressuposto fundante do papel da ação educativa: “humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo”.

Canário (2000) aponta para uma escola no meio rural para que vá além dela própria. O autor afirma que pensar a escola é antes de tudo refletir, em primeira instância, sobre o espaço em que está localizada, suas necessidades, fragilidades e realidades, sobretudo analisar suas potencialidades. A escola seja qual for a sua localização, tanto na área rural ou quanto na urbana, precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local em que a mesma está inserida: precisa estar conectada com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida, identidade, memória e forma de trabalho, que também estão em transformação.

Até onde se sabe existem Escolas Itinerantes nos três Estados da Região Sul: Santa Catarina foi o pioneiro na criação de escolas com essa nomenclatura, no ano de 1984. Somente em 1996 aconteceu homologação da Escola Itinerante no Estado do Rio Grande do Sul. Muitos autores colocam que foi a experiência do RS que alavancou o processo para que o Estado do Paraná, também tivesse, no ano de 2003 e por meio da luta e insistência dos Movimentos Sociais a aprovação da Escola Itinerante nesse Estado.

2.5.1 Escolas Itinerantes em Santa Catarina

A respeito das Escolas Itinerantes existentes e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação até o ano de 2008 em Santa Catarina é interessante ressaltar que todas estão localizadas na serra catarinense. Conforme tabela 2:

Tabela 2: Número de Escolas Itinerantes no Estado de Santa Catarina – 2007

Município	Nome da entidade	Matrícula Ensino Fundamental	Matrícula Ensino Médio	Total
Lages	EMEF Itinerante Maria Alice Wolff Souza	241	108	349
Correia Pinto ²	Escola Itinerante Professora Ana Maria R Coelho	127	0	127
São José do Cerrito	Escola Itinerante Sempre Aprender	178	0	178
Campo Belo do Sul	Escola Itinerante Jose Joaquim de Lima Xavier	185	105	290
Campos Novos	Escola Itinerante Estudando e Plantando	155	0	155

Fonte: SEE - Secretaria de Estado da Educação - Gerência do Sistema do Registro Escolar e Estatística (2008)

Pode-se constatar pela tabela 2 que apenas duas Escolas Itinerantes oferecem o Ensino Médio, a do município de Lages, e a do município de Campo Belo do Sul que teve como referência e embasamento na Escola Itinerante de Lages para criação e ampliação do Ensino Médio. Como já mencionado, Lages foi a pioneira, em 1984, na região serrana a criar uma escola com o nome de Itinerante, por meio de um Projeto que teve, em seu início, o nome de “Experiência Pedagógica para o Meio Rural”, atualmente denominada Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, que atende, em localidades ou comunidades distantes da cidade, alunos que moram no campo e vivem do campo. A entidade mantenedora, desde o início é a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Ensino, com apoio do Governo do Estado quando da sua implementação. No histórico da escola, menciona-se que o Projeto nasceu a partir de uma solicitação de moradores que vivem no campo.

Na época da criação desse Projeto o objetivo era o de minimizar o êxodo rural. Esse Projeto preconizava oferecer oportunidades aos educandos inseridos nas áreas rurais, dando-lhes as condições para continuarem seus estudos permanecendo em sua comunidade. Em seu início o funcionamento era em um ônibus adaptado para funcionar como uma escola.

Dentro dessa perspectiva nascia a Escola Itinerante, a escola que se movimentava que saía de uma localidade para outra, em um dia estava atendendo a uma comunidade, no outro dia outra, percorrendo diversas comunidades na mesma semana. Essa escola tem o diferencial, como já mencionado anteriormente que não atende alunos de acampamentos e nem de assentamentos do MST, mas filhos de pequenos produtores rurais, peões, sitiantes,

² Essa experiência não forneceu dados.

pequenos agricultores, arrendatários e ainda um grande número de capatazes e peões que trabalham nas fazendas e terras de pecuaristas.

Segundo Puhl (2008, p. 28-29):

As primeiras iniciativas de ensino formal no campo não manifestam, portanto, a ação política governamental, e sim a organização privada de grupos que entendiam a educação escolar como uma necessidade, possibilitando às crianças camponesas a aprendizagem da leitura e da escrita e conhecimentos rudimentares, visto que os professores eram na sua maioria leigos. Tais iniciativas podem ser caracterizadas enquanto alternativas frente à omissão do Estado para com a educação nesse espaço.

O texto de Puhl (2008) reafirma a vontade dos agricultores do Município de Lages (SC) que, mesmo com o passar dos anos, permanece a mesma: dar continuidade a essa escola que atende seus filhos mantendo-os junto a suas famílias, de modo que ainda auxiliam nos afazeres do campo ou domésticos nos dias em que não há aula. Mas, ao contrário do que escreve Puhl essa escola teve o apoio governamental para a sua criação e manutenção da mesma.

Além da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza existem, no Estado de Santa Catarina, outras experiências, relatando-se a seguir, alguns aspectos dessas escolas:

A Escola Itinerante “Estudando e Plantando” do Município de Campos Novos, conta com o apoio de 14 profissionais diretamente ligadas à educação, 03 profissionais na parte administrativa e 02 motoristas que atendem os 08 Núcleos no interior do Município, a saber: Pacheco, Assentamento Vitória, Assentamento 30 de Outubro, Pinhal Preto, Assentamento São José, Guarani, Pito Aceso e São Simão. Foi implantada na década de 80 e surgiu com a finalidade de levar aprendizado aos moradores do interior em suas próprias comunidades. Pode-se observar que, em Campos Novos, a Escola Itinerante é uma escola que atende três assentamentos.

Apresenta-se a seguir a Escola Itinerante de Campo Belo do Sul. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2008b) dessa escola, que tem o nome de Escola Itinerante “José Joaquim de Lima Xavier”³ teve seu início no dia 04 de abril de 1995 através de um projeto, criado pela Secretaria Municipal de Educação a partir do ano de 1992. Não atende acampamentos ou assentamentos de Sem Terra, mas pequenos agricultores que moram no campo e vivem do campo. Foi aprovada segundo o Parecer nº 87/93, de 04/05/93 e pela Portaria 216/93. Sua

³ O nome “José Joaquim de Lima Xavier”, patrono da Escola Itinerante é uma homenagem que expressa gratidão ao professor das primeiras gerações de filhos de fazendeiros que, segundo relatos orais foram os primeiros moradores da localidade de Campo Belo do Sul. (Projeto Político Pedagógico, 2008).

criação aconteceu pela necessidade de uma Escola Básica que atendesse os filhos da população rural, pois os mesmos não possuíam condições de locomoção até à zona urbana. Teve início com o Ensino Fundamental nas localidades de Motas, Della Costa e Monte Alegre. No ano de 2008 passou a atender também o Ensino Médio funcionando em dois núcleos Monte Alegre e Morro do Chapéu. O Ensino Médio tem duração de três anos, com aulas que obedecem a rotatividade bissemanal, perfazendo um total anual de 560 horas presenciais e 240 não presenciais. O Ensino Fundamental perfaz 560 horas anuais presenciais e 240 horas não presenciais, acompanhadas por meio de cadernos de atividades, funcionando em dias com rotatividade bissemanal.

Outra Escola Itinerante nessa região é a “Sempre Aprender” localizada em São José do Cerrito, que funciona desde abril de 2002. Segundo Processo de criação (2008, p.2) foi criada pelo Decreto nº 1109/2002 que institui a Escola itinerante de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental no Município. Tem como objetivo: “Garantir o ensino de 5ª a 8ª série, oportunizando a conclusão do Ensino Fundamental nas comunidades de Glória, Fazenda Marli, Rincão dos Muniz, Fazenda dos Rodrigues, Cruz Alta, São Geraldo e Bela Vista, São João das Palmeiras, abrangendo comunidades vizinhas”.

A justificativa para a criação dessa escola encontrada no Projeto Político Pedagógico (2008) onde está pautada na garantia do direito à educação, ao alto índice de alunos que terminaram a 4ª série e não tiveram oportunidade de continuar seus estudos à extensão territorial do município de São José do Cerrito, para oportunizar a conclusão do Ensino Fundamental àqueles que não tiveram acesso as escolas convencionais existentes na zona urbana.

Esta Escola atendeu durante o ano letivo de 2008 a 178 alunos efetivamente matriculados, sendo que o público alvo dessa escola são filhos de agricultores que sobrevivem do cultivo da terra. Uma grande parte deles tem dificuldades financeiras possuindo uma renda familiar baixa, sendo a maioria deles, beneficiários de programas sociais oferecidos pelo Governo Federal. Essa instituição procura ampliar as possibilidades de melhoria de qualidade de vida dos usuários dessa escola.

Em Santa Catarina, pelos estudos de Puhl (2008), ainda poderia ser considerado como itinerantes mais 14 experiências de escolas, que funcionam em acampamentos e assentamentos, em nosso estudo priorizamos as escolas que já possuem o credenciamento no Conselho Estadual de Educação. Ainda com base em Puhl (2008, p. 42): “Em dezembro de 2006, as Escolas Itinerantes passaram por uma avaliação pelo Estado na perspectiva de sua institucionalização definitiva, sendo a condição de experiência pedagógica prorrogada por um

período de mais quatro anos”. Essas escolas não foram legitimadas pelo Conselho Estadual de Educação.

2.5.2 Escolas Itinerantes do Rio Grande do Sul

A Escola Itinerante no Rio Grande do Sul é uma das experiências escolares desenvolvidas pelo Movimento Sem Terra, sendo, esta fruto das atividades pedagógicas desenvolvidas desde as primeiras ocupações do MST. No entanto, não tinha suas práticas reconhecidas legalmente. Em 1996, conquista-se a aprovação das Escolas Itinerantes pelo Conselho Estadual de Educação (no Rio Grande do Sul), com o Parecer nº 1313/96, a princípio como experiência pedagógica, por dois anos.

Encontramos muitos escritos e autores que discutem sobre as Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul entre eles esse com o relato da organização e do funcionamento da Escola Itinerante nesse Estado:

A Escola Itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou-se a sua organização a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para dar atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem-Terra, pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação — Divisão de Ensino Fundamental —, juntamente com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Rio Grande do Sul. Após ter sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação com o nome de *Experiência Pedagógica — Escola Itinerante*, tendo como Escola-Base a Escola Estadual de 1º grau Nova Sociedade, do assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita, que passou a dar o suporte organizativo e institucional à Escola Itinerante, houve então o reconhecimento oficial. São responsáveis pela execução da Proposta Pedagógica:

- pelo MST: a Direção Estadual, as Direções do Ensino Acampamentos, as Equipes de Educação dos Acampamentos e o Setor de Educação;
- pela Secretaria Estadual de Educação: a Divisão do Ensino Fundamental, Departamento Pedagógico, assessorada pela Comissão Interinstitucional de Educação nos Acampamentos e Assentamentos. (CAMINI, 2005, p. 188)

Segundo Moraes (2009) no Estado do Rio Grande do Sul as Escolas Itinerantes localizadas em acampamentos são as seguintes:

01. Escola Itinerante ‘Che Guevara’ – Nova Santa Rita
02. Escola Itinerante ‘Sepé Tiaraju’ – Nova Santa Rita
03. Escola Isolada ‘Sepé Tiaraju’ II – Canguçu
04. Escola Itinerante ‘Novo Tempo de Aprender’ – São Gabriel

05. Escola Itinerante ‘Dandara’ – Sarandi

06. Escola Itinerante ‘Filhos de Deus’ – Tupanciretã

07. Escola Itinerante ‘Em Busca da Liberdade’ – Bossoroca

Conforme ressalta Moraes (2009), em assentamentos as escolas estão vinculadas ao Estado ou Município, e, dentro das áreas de assentamento trabalham com a Pedagogia do Movimento. Essas escolas têm o papel central voltado para a realidade do sujeito que vive no campo: ajuda a solucionar os problemas que vão surgindo no dia-a-dia dos acampamentos e assentamentos, dando, aos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no meio rural, uma formação intelectual e profissional ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população, tendo como foco a organização como forma de cooperação e união para facilitar a vida dessas pessoas, trabalhando o coletivo a partir de cada realidade.

2.5.3 Escolas Itinerantes do Paraná

No Estado do Paraná a Escola Itinerante nasce tendo como referência as experiências escolares de itinerância desenvolvidas no Rio Grande do Sul e baseadas nas práticas educativas realizadas nos acampamentos e assentamentos dos Movimentos Sociais. Segundo dados do MST (2008) em 2003, havia 15 mil famílias espalhadas em 67 acampamentos. Nesses acampamentos havia centenas de crianças em idade escolar fora da escola, gerando certo descontentamento por vê-las, na maioria das vezes, sem escola, ou frequentando uma escola distante do seu mundo e por fim afastando-as da sua realidade, que não cabia nas escolas do Município ou distrito. A Escola Itinerante era uma opção para o então Governo, que afirmava seu compromisso com o MST, manifestando-se favorável ao Projeto de ‘Educação do Campo’ que vinha sendo discutido no Estado, e que possibilitava a criação da Escola Itinerante. Nessa mesma época foi conquistado um espaço para a Coordenação da ‘Educação do Campo’ dentro da SEED (Superintendência do Estado de Educação do Paraná), assegurando e fortalecendo assim a conquista do processo de legalização da Escola Itinerante.

Foi então que a partir dessa demanda e reivindicada pelos movimentos sociais, a Coordenação da ‘Educação do Campo’, ligada diretamente à Superintendência do Estado de

Educação do Paraná⁴, assume, como principal meta a oficialização das Escolas Itinerantes nesse Estado. Sua aprovação teve início em abril de 2003 e foram oficializadas por meio do Parecer nº 1033 do dia 08/12/2003, do Conselho Estadual de Educação, o qual oficializou sua aprovação como experiência pedagógica, instituindo:

A Escola Itinerante como proposta alternativa que busca atender e garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem em situações adversas e, por isso, não conseguem estudar na forma como a escola está organizada. Nesse contexto, estão os trabalhadores Sem Terra que se encontram em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo, até que sejam assentados; os Ilhéus que vivem em pequenas ilhas, os quais atualmente só têm a garantia de escolarização até a 4ª série do Ensino Fundamental; os ciganos que estão em permanente processo de mudança, bem como outras populações, como os bóias-frias, entre outros [...] como os filhos de artistas circenses[...] (fls8/9).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Itinerante do Estado do Paraná abrange desde a Educação Infantil, o Ensino fundamental e o Médio Profissionalizante. Esse projeto está vinculado à Escola Base, que tem por nome Colégio Estadual Iraci Salete Strozak⁵ que fica localizada no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu. Essa escola tem a função de garantir a organização das Escolas Itinerantes, responsabilizando-se junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no que diz respeito à documentação, matrículas, transferências, certificações, merenda escolar, fundo rotativo, além de responsabilizar-se, também, pela vida funcional dos educadores. Convém mencionar aqui que hoje o Estado do Paraná, devido ao elevado número de Escolas Itinerantes, ganhou mais uma escola-base que é o Colégio Estadual Centrão, localizado no Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte. Ambas atendem às demandas dos assentamentos e estão localizadas em áreas de Reforma Agrária que têm um vínculo e o compromisso com a luta dos trabalhadores, e organizam assim a formação dos sujeitos em luta:

“A escola intitula-se ‘itinerante’ em função de acompanhar o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária.” (SEED 2006, p. 20)

Essas escolas são experiências educativas que contribuem e levam à discussão e à formação educacional, para o desenvolvimento local e a emancipação sociocultural dos povos que moram no campo e vivem do campo.

⁴ Atualmente a Coordenação de Educação do Campo está localizada na Secretaria de Educação do Paraná, no Departamento de Diversidade, juntamente com as coordenadorias de Educação Indígena, Alfabetização de Adultos e a coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos.

⁵ Recebeu esse nome por ser uma educadora militante do MST do Paraná, que morreu em um acidente de ônibus em novembro de 1997, quando ainda era estudante.

Atualmente o Estado do Paraná conta com 13 Escolas Itinerantes, sendo que as Escolas Chico Mendes e Olga Benário deixaram de ser Escola de Acampamento para ser escola de Assentamento. Ambas mudaram a nomenclatura de Escola Itinerante para Escola de Assentamento. Então com as 11 Escolas Itinerantes, neste momento, existem no Estado do Paraná 80 turmas que abrangem todos os níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, perfazendo um total de 1 063 educandos, com 160 educadores.

A seguir, a lista das Escolas Itinerantes hoje constituídas no Estado do Paraná:

01. 'Paulo Freire', acampamento 1º de Maio, General Carneiro
02. 'Carlos Marighella', acampamento Elias Gonçalves Meura, Planaltina do Paraná;
03. 'Anton Makarenko', pré-assentamento companheira Roseli Nunes, Amaporã;
04. 'Caminhos do Saber', acampamento Maila Sabrina, Ortigueira;
05. 'Che Guevara', acampamento Oito de Março, Guairaçá;
06. 'Zumbi dos Palmares', acampamento Primeiro de Agosto, Cascavel;
07. 'Novo Caminho do Campo', acampamento Quatro de Setembro, Céu Azul;
08. 'Sementes do Amanhã', acampamento Chico Mendes, Matelândia;
09. 'Oziel Alves', acampamento Casa Nova, Cascavel;
10. 'Terra Livre', acampamento Terra Livre, Santa Tereza do Oeste;
11. 'Antonio Tavares', acampamento Segunda Conquista, Espigão Alto do Iguaçu.

Essas escolas trabalham na perspectiva da educação crítica e emancipatória de Paulo Freire, que contribui para o avanço do debate da 'Educação do Campo'. Vale ressaltar que o Paraná é o Estado que mais tem Escolas Itinerantes no País. (MST, 2009).

Diante disso as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2006, p. 19-20) explicitam que:

Cada uma delas tem impulsionado o debate para repensar novas propostas pedagógicas de organização escolar relativamente a temas geradores, tempo e espaços escolares, entre outros. Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST. [...] Todas as iniciativas são significativas para o acúmulo de experiências pedagógicas e para a demonstração de que a educação do campo é objeto de atenção das organizações sociais, dos sindicatos, dos movimentos sociais e de muitas comunidades que, de forma pontual, realizam suas experiências sociais educativas.

A 'Educação do Campo' no Estado do Paraná possui uma política pública que se apresenta como expressão de política nacional que promove o resgate da dívida histórica social, frente à obrigatoriedade da oferta de educação para toda a população. Mobiliza o cidadão, as comunidades, as escolas e os profissionais envolvidos em aparelhá-las e dar-lhes

suporte, por meio de reflexões, fundamentos teóricos, experiências e da discussão a respeito de práticas que contribuam para melhorar cada vez mais a ‘Educação do Campo’ nesse Estado. (SEED, 2006).

Pode-se perceber que o Estado do Paraná tem, desde o ano de 1990, um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada. É o Estado que mais têm eventos, seminários de Educação do Campo, conferências, escritos, além de 36 Casas Familiares Rurais até o ano de 2008, que mediante a experiência com a Pedagogia da Alternância, oferecem contribuições ao debate da Educação do Campo.

Nesta trajetória histórica chama à atenção à nomenclatura dada às Escolas Itinerantes existentes nos acampamentos e assentamentos, fazendo surgir algumas interrogações e reflexões: Quem são esses sujeitos? Por que as escolas levam seus nomes? São sujeitos comprometidos com a organização e a condução da mesma? São eles ou foram eles preocupados com a luta pela terra e a educação no e do campo? Que vínculo eles têm com os movimentos sociais?

No capítulo seguinte apresentamos a experiência da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza” onde abordaremos detalhes sobre essa escola.

3 CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA: HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E TERRITÓRIO DA ESCOLA ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA DE LAGES

Localizar significa mostrar o lugar.
Quer dizer, além disto, reparar no lugar.
Ambas as coisas, mostrar o lugar e reparar no
lugar, são os passos preparatórios de uma
localização. Mas é muita ousadia que nos
conformemos com os passos preparatórios.
A localização termina como corresponde a todo
método intelectual, na interrogação que pergunta
pela situação do lugar (HEIDEGGER, 1989).

3.1 O TERRITÓRIO DA ESCOLA ITINERANTE

Nas definições e entendimentos do que seja o lugar, há que se percorrer as definições de território, espaço social e territorialidade. Para Souza (1995) é necessário considerar o território como algo que existe e se constrói (ou desconstrói) nas mais diversas escalas espaciais (da rua ao mundo) e temporais (de horas a séculos) podendo, além disto, ter caráter permanente, periódico ou cíclico - já o fundamento espacial permanece ou pode permanecer o mesmo ao longo do tempo. Para esse autor a localização no território reflete a ocupação dos atores em processos de ação interativa, em diferentes momentos, configurando diferentes acumulações e fluxos como uma teia de relações. Souza (1995, p.78) coloca o poder como categoria central, conceituando território como um "espaço definido e delimitado a partir de relações de poder", tendo claro que esse poder não se restringe apenas ao Estado: para

compreender um território é preciso compreender as relações históricas, sociais e de poder existentes.

Não é possível compreender qualquer território sem partir das territorialidades, sem identificar as relações de distância e proximidade, sem compreender as manifestações e a cultura, sem conhecer os fluxos espaciais e temporais, sem compreender as relações de poder e os interesses em disputa, ou ainda sem incorporar o movimento e a política.

Para Santos (2006), é na base territorial que tudo acontece, mesmo as configurações e reconfigurações mundiais que influenciam o espaço territorial. O autor conclui que o trabalho é um dos pontos fortes que levam a compreender o território. Urge uma luta teórica entre vários autores sobre as periodicidades, as técnicas, as rugosidades, o território, a emoção e o trabalho que leva ao objetivo do entendimento da sociedade, do espaço e das razões que formam e mantêm um território. Para esses autores, ao se falar em espaço social é muito mais amplo, seria a totalidade, englobando a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. O território passa a ser formado no desenrolar da História, com a apropriação humana de um conjunto natural pré-existente. Além dos aspectos políticos, o Santos (2006), também realça a importância dos aspectos sociais, econômicos e culturais entrelaçados em virtude do movimento da sociedade no decorrer dos diversos momentos históricos e do desenvolvimento das técnicas, chegando à conclusão de que o trabalho é um dos pontos fortes para a compreensão do território, e do que se passou a chamar de territorialidades.

Com base nessa concepção pode-se dizer que ‘território’ abrange, além do espaço geográfico, as dimensões culturais, políticas, sociais, delineadas pelo sentimento de pertencimento dos habitantes. Território compreende vida, permeada pela diversidade cultural, pela infinidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos, de estratégias de sobrevivência, de sustentabilidade, de lutas, de mobilização social, vinculados à rede social, cultural e de relações de pertencimento.

Segundo Santos (2006, p. 55):

O espaço é formado de objetos técnicos. O espaço do trabalho contém técnicas que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo, desta ou daquela forma, neste ou naquele ritmo, segundo esta ou outra sucessão. Tudo isso é tempo. O espaço distância é também modulado pelas técnicas que comandam a tipologia e a funcionalidade dos deslocamentos. O trabalho supõe o lugar, a distância supõe a extensão; o processo produtivo direto é adequado à extensão. Essas duas manifestações do espaço geográfico unem-se, assim, através dessas duas manifestações no uso do tempo.

O espaço e o trabalho são categorias chaves para Santos (2006). Assim qual é o espaço social e as formas de trabalho nas comunidades atendidas pela Escola Itinerante? São comunidades formadas em grande parte por pessoas que trabalham na terra, pequenos agricultores, arrendatários, peões entre outros. Compreender esses espaços e tempos é fundamental na definição e implementação de propostas educacionais.

Podemos inspirado em Arroyo (2007) trazendo sua definição sobre o território e a Educação do Campo, entender a importância da relação entre propostas educacionais e os territórios/territorialidade:

Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo (ARROYO, 2007, p. 163).

E o autor coloca ainda da especificidade da formação que é primordial:

Entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 163).

Os processos geográficos também são processos sociais. Por isso, as relações sociais, a partir de suas intencionalidades, produzem espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens. Assim, antes de falar sobre a Escola Itinerante é necessário apresentar algumas informações sobre Lages.

O Município de Lages localiza-se na região Sul⁶ do Brasil, no Estado de Santa Catarina. Possui uma área física total de 2.644 Km², dos quais 222,4 Km², na área urbana e 2.421,6 Km² na área rural (IBGE, 2007). Pertence à região serrana juntamente com os

⁶ A região Sul é constituída pelos Estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Possui um território de 575 316 km² (6,8% do território nacional) e sua população é de mais de 26 milhões de habitantes. A região Sul com uma população de 5.958.266 hab. Dados do IBGE 2007.

municípios de Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, Urubici e Urupema.

Na Figura 1: Mapa do Brasil podemos localizar Lages:

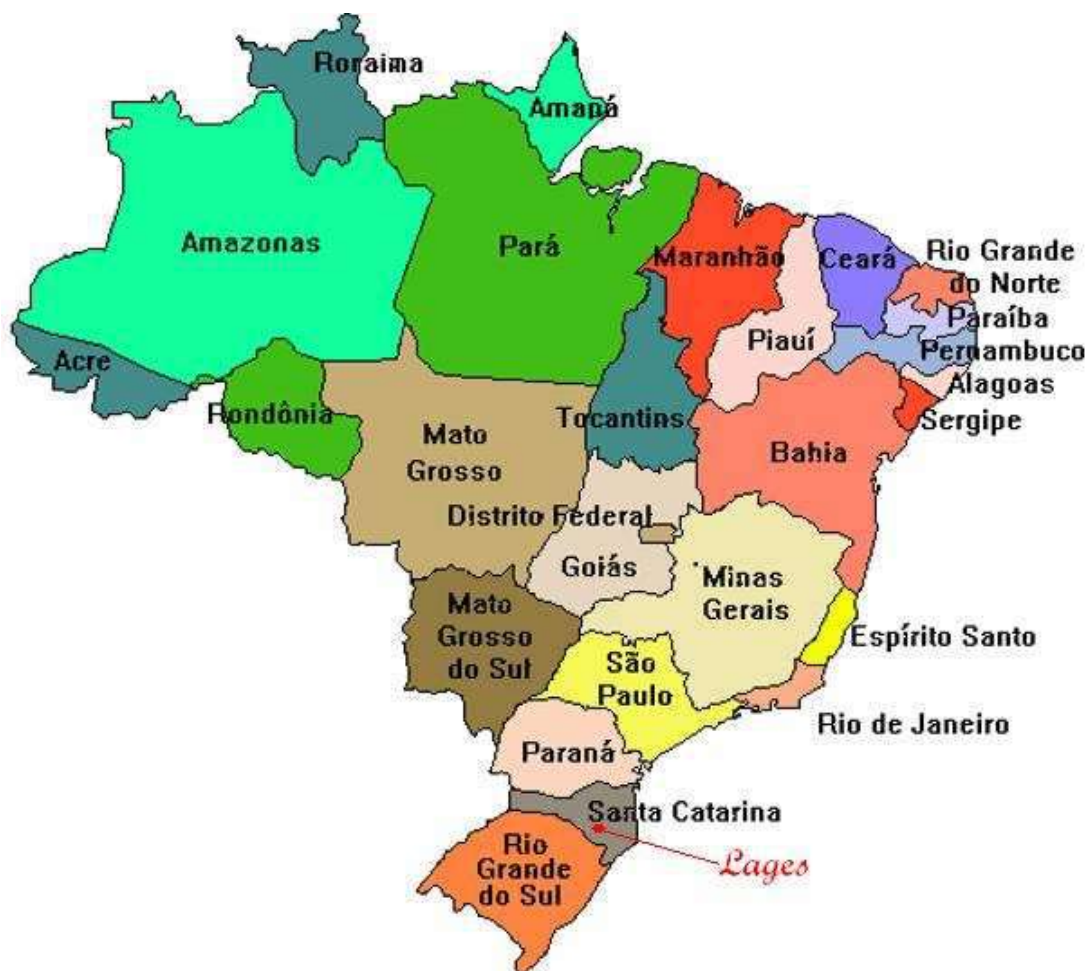


Figura 1: Mapa do Brasil

Fonte: Atlas geográfico do Brasil – adaptado pela autora.

Os municípios limítrofes são: Bocaina do Sul, Bom Jesus (RS), Capão Alto, Campo Belo do Sul, Correia Pinto, Otacílio Costa, Painel, Palmeira, São Joaquim, São José do Cerrito, Vacaria (RS).



Figura 2: Mapa do Estado de Santa Catarina

Fonte: Atlas Geográfico do Brasil – adaptado pela autora.

Lages hoje tem três distritos: Um é Lages, que é a sede do município, tem 161. 583 habitantes. Dos quais, 158. 633 estão na zona urbana e 2. 950 na zona rural. Os outros dois distritos são o de Índios, com um total de 1.519 habitantes, e Santa Terezinha do Salto que tem 898 habitantes. Nesses dois distritos funcionam núcleos da Escola Itinerante (IBGE, 2007).

Fazendo uma análise comparativa, no ano de 2000 a população lageana era de 157.682 habitantes, sendo que desses, 153.582 residiam na zona urbana e apenas 4.100 na zona rural (IBGE, 2000). Pode-se perceber o aumento de pessoas na cidade e um alto índice de evasão do campo.

Há alguns aspectos interessantes na história do município de Lages, já trabalhados por diversos autores. Para Peixer (2002, p. 40-41):

A história oficial marca como início da ocupação da região o século XVIII, em 22/11/1766, quando se instalou na região Antonio Correia Pinto de Macedo, nomeado Capitão-Mor pelo Morgado de Matheus e incumbido de iniciar a povoação da região. A fundação de uma vila nessa região fez parte de uma estratégia de ocupação e povoação, promovida pela Capitania de São Paulo. Por um lado, a futura povoação deveria localizar-se num ponto estratégico para servir como ponto de

defesa do território, frente à possível expansão do território espanhol (Tratado de Tordesilhas). Por outro lado, começava a crescer o mercado consumidor na região Sudeste e Nordeste, havendo grande necessidade de gado de corte de muarês (mula, utilizada em larga escala como meio de transporte) e uma povoação nessa região serviria como ponto de apoio a esse mercado, já que se localizava entre Rio Grande do Sul – centro produtor – e São Paulo – centro de comercialização e consumo.[...] Com a incumbência de formar uma vila nessa região, o Capitão-Mor Antonio Correia Pinto se dirige para os “Campos das Lages” em meados de agosto de 1766, acompanhado de sua família, empregados, escravos e aproximadamente, oito a nove famílias. [...] O nome escolhido para a futura vila foi Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lages, denominação comum de diversas vilas na época. Em 22 de maio de 1771 Lages foi elevada à categoria de Vila, sendo erguido, para tanto, o Pelourinho – símbolo da outorga do farol da vila. Nessa ocasião é também demarcada a área urbana da vila. Posteriormente, em 09 de setembro de 1860, o território de Lages é anexado ao estado de Santa Catarina, desmembrando-se de São Paulo.

Com relação à história econômica, de acordo com Agostini (2001), pode-se dizer que Lages tem três momentos marcantes. O primeiro é o da cultura e da economia fundamentadas na pecuária, inicialmente integrada ao caminho das tropas; o segundo momento ocorreu quando o pinheiro Araucária foi descoberto como recurso em potencial para extração da madeira colocando o Município, segundo a autora, à frente de outras regiões na produção de madeira, adquirindo assim a sua ‘vocação florestal’ (grifo da autora), e, por último, um segundo ciclo da madeira, hoje representado não mais pela Araucária, mas pelo *pinus*.

A economia lageana é sustentada basicamente pela pecuária, pela agricultura, pela indústria madeireira (com destaque na produção de papel e celulose) e pelo turismo rural. Observamos que há um crescimento exacerbado do plantio de *pinus* na nossa região, tornando-se uma opção e uma forma de ganhar dinheiro. O dono das terras arrenda para o plantio, com baixo custo monetário e alto custo ambiental que não entra na análise econômica do lucro monetário. As implicações socioambientais são escamoteadas, mas refletem-se na ampliação do êxodo rural, na extinção de locais de trabalho e na área biológica ainda com poucos estudos. Pode-se perceber a grande quantidade de plantação de *pinus* alastrando-se gradativamente, ao se percorrer as estradas na visita aos núcleos da Escola Itinerante. Em alguns núcleos prevalece a plantação do mesmo pelos alunos que frequentam a Escola Itinerante.

A Figura 3 retrata o que a autora Agostini (2001) detectou: a extinção do pinheiro Araucária mais especificamente na localidade de Santa Terezinha do Salto, onde ela fez sua pesquisa.



Figura 3: Vista panorâmica da localidade de Santa Terezinha do Salto

Fonte: Autora

É nesses territórios que a Escola Itinerante foi criada, para atender comunidades da área rural, em 1983. Como salienta Fernandes (2006), educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado são relações sociais que não podem ser vistas separadas, pois se constituem nas relações territoriais. A educação não existe fora do território, assim como as relações não se desenvolvem no vácuo, mas nos territórios, e essas relações são construídas para modificar o território, portanto as relações e os territórios não devem ser analisados separadamente, mas em suas completividades. Para Fernandes (2006, 56) “os territórios são espaços geográficos e políticos onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento”.

Diferentemente de entender o “Campo” como espaço apenas de produção agrícola, ele deve ser compreendido, antes de tudo, conforme afirma Molina (2006 p.8), como “território de produção de vida, de produção 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”.

A concepção de “Campo” tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. “O campo nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres

humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (MEC/SECAD, 2002, p. 5).

A ausência de escola nesses espaços pode contribuir, além da ausência de um direito, a desestruturação do modo de vida e da própria comunidade. Santos (2006, p. 328), confirma esse pressuposto ao mencionar, sobre o êxodo rural:

Vir para a cidade grande é, certamente, deixar para trás uma cultura herdada para se encontrar com uma outra. Quando o homem se defronta com o espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação.

Assim, estrutura-se a luta por escolas do campo. Canário (2000) traz uma reflexão e aponta para uma compreensão de escola, para além dela própria, inserindo a escola no mundo rural. O autor afirma que pensar a escola é refletir, antes de tudo, sobre o espaço em que a escola está inserida, suas necessidades e fragilidades, realidades, mas também suas potencialidades. A escola precisa estar sintonizada com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de (in)formação que vão se construindo de acordo com o modo de vida, de trabalho e de relações, que também estão em constante modificação.

Em Lages, a experiência de escola aqui estudada traz em seus objetivos essa preocupação: “Oferecer Ensino Fundamental e Médio de qualidade aos filhos do homem do campo, conscientizando-o da necessidade do uso sustentável da terra e da importância de permanecer no campo, com o intuito de elevar a qualidade de vida no meio em que vive” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p.5).

Adentrando no campo da educação, podemos dizer que vários autores, entre eles Fernandes e Molina (2004, p. 61), afirmam que, historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouco espaço de qualidade e recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, defasado e arcaico. Os poucos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas, vieram prontos para serem executados para eles.

Esta concepção era respaldada pela ideia de que os povos que viviam na zona rural não precisavam estudar, uma vez que o trabalho braçal na agricultura não exigia sequer qualificação e se estudassem seria para sair do campo e ir para cidade em busca de vida melhor, como mão-de-obra barata para as indústrias.

É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural sempre esteve historicamente pautada na concepção de atraso, faz referência aos povos do campo como pessoas necessitadas de assistência e proteção, indefesos e vulneráveis. Essa ótica de rural é uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes, culturas, identidades e memórias (FERNANDES, 2004).

O movimento constituído por uma Educação do Campo recusa essa visão de educação. Concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses, homens e mulheres, lutam por um acesso à permanência na terra e para garantir, com isso, um modo de vida que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e relações sociais. Essa concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas com eles, para eles e por eles (MEC/SECAD, 2009).

Caldart (2002, p. 27) vem alentar essa questão:

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.

Freire (2005, p. 84) reforça o que a autora quis dizer “a primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social”. É através do diálogo que se educa as pessoas, que se marca o compromisso com o outro, que se faz necessário, e que implica no reconhecimento do outro e de sua não neutralidade. Como afirma Freire (2005), o diálogo é uma prática e um fazer histórico carregado de afeto, de realizações e de possibilidades de transformar e de levar as pessoas a se organizarem enquanto seres pensantes capazes de modificar sua história.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE LAGES

As políticas públicas historicamente desenvolvidas no Brasil, pautadas no modelo econômico capitalista e no estado Liberal, este apresentado em suas diversas facetas,

ampliaram, cada vez mais, a distância entre as classes sociais. E é no contexto da sociedade moderna, como aponta Nascimento (1994), que a exclusão social surge como uma contradição própria dessa forma de organização social, dado que ela se ancora no princípio da existência de um espaço de igualdade, mas não o garante e nem garante a permanência da inclusão.

Assim a exclusão é ratificada quando dados estatísticos educacionais desvelam um significativo contingente de indivíduos despossuídos da escolaridade básica para exercer sua cidadania e para o desenvolvimento da democracia. Além disso, fica clara a revelação de que a maior parte dos excluídos do processo educativo concentra-se, prioritariamente, em determinados grupos sociais, dentre os quais: jovens e adultos que nunca tiveram acesso à escola, ou que abandonam a mesma no processo de escolarização; os portadores de necessidades especiais; os afrodescendentes; a população do campo; os indígenas; e os jovens de classes populares que não conseguem ingressar nas instituições superiores públicas, dentre outros.

O campo necessita de políticas públicas a fim de romper com o processo de discriminação e, conseqüentemente, fortalecer a identidade cultural negada às minorias e garantir o atendimento diferenciado (NASCIMENTO, 2004, p. 7). A efetivação e a construção de políticas públicas para a ‘Educação do Campo’ devem estar adequadamente direcionadas a fim de contemplar os problemas existentes há décadas no meio rural brasileiro e, entre eles, a exclusão social, o êxodo rural, e o analfabetismo funcional.

No que se refere à responsabilidade do Estado Nacional com o atendimento escolar no campo, foi assegurado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC/SECAD, 2002, p. 12) segundo o Art. 156:

A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito financeiro a maior parte era de responsabilidade do Governo Federal atribuindo, a partir de então, às três esferas do poder público, responsabilidades garantindo a manutenção e desenvolvimento do direito à educação com recursos vinculados à distribuição de fundos especiais para a ‘Educação do Campo’.

Mas o que se entende por políticas públicas? “Políticas públicas são os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela

interação Estado-sociedade”, ou seja, sociedade civil e sociedade política (NASCIMENTO, 2004, p. 7).

Tais afirmações reafirmam a importância da ‘Educação do Campo’, da necessidade de políticas públicas organizadas e voltadas para o campo e do campo, a fim de romper com processos de discriminação e, conseqüentemente fortalecer a identidade cultural e os processos de cidadania negada aos sujeitos que vivem no/do campo. A efetivação do construto de políticas públicas para a ‘Educação do Campo’ deve garantir atendimento diferenciado, específico e não desigual, segundo os autores citados.

De acordo com o Art. 3º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (MEC/SECAD/2002, p.2). Resolução do CNE/CEB nº 01/2002:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Assim, a Educação precisa levar em consideração uma série de aspectos do mundo campo que influenciam, de forma determinante, a vida da sociedade camponesa, aspectos entre os quais se pode destacar o sentido do ‘tempo’ o qual possui peculiaridades próprias para os moradores do campo, diferentes das peculiaridades para a população urbana.

Partindo desse pressuposto, o Art. 7º da Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002 determina ainda que:

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

A Resolução 01/2002 do CNE/CEB, em seu Art. 6º estabelece que:

O Poder Público no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, [...].

Sobre as políticas públicas com relação à Educação do Campo encontram-se dados⁷ da Secretaria de Educação do Município de Lages enfatizando 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 sensibilidade para consigo mesmo e o outro, considerando as diferenças dos grupos humanos e valorizando os diferentes saberes.

Vale ressaltar as diversas implicações de uma política pública voltada para a ‘Educação do Campo’. Destaca-se, aqui, que, muito antes de ser discutida a ‘Educação do Campo’, veementemente, no Brasil, no Município de Lages foi criada a proposta de uma Escola Itinerante para atender a população do campo, mais precisamente no ano de 1984, permanecendo até os dias de hoje, sendo a mesma o foco deste estudo. Quando da criação da Escola Itinerante ainda não existiam os princípios e valores preconizados pelas Políticas de ‘Educação do Campo’, mas pôde-se constatar algumas preocupações semelhantes às existentes nos dias de hoje com relação à ‘Educação do Campo’ especialmente no que se refere ao sujeito dessa Educação e a sua identidade. Pode-se destacar que a própria Secretaria do MEC, por meio do órgão responsável pela ‘Educação do Campo’, assinala que as políticas públicas para este grupo de pessoas que vivem no e do campo acabam sendo voltadas para o “desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural”, antevendo que a “busca de nova base implica ações no sentido de se instalar, nas instituições, processos de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenham como temática a questão do campo e da Educação do Campo, mormente educação e desenvolvimento sustentável” (MEC/SECAD, 2009, p. 6).

Mesmo com o contexto histórico adverso, Munarim (2006, p. 15) assinala que:

Convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio, a partir do governo atual, se dispôs a criar um espaço formal para colher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo.

Além disso, continua o autor, é importante considerar que:

⁷ Dados retirados do site <http://www.seml.com.br/educacao_campo.php> Acesso no dia 06/02/2009.

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

Vale ressaltar, assim, o esforço da MEC/SECAD (2009, p.7) em propor uma política pública para a ‘Educação do Campo’, política cuja meta é:

[...] pôr em prática uma política pública de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nesse sentido pode-se dizer que o município de Lages foi pioneiro em ações voltadas para a ‘Educação do Campo’, já com algumas preocupações semelhantes aos movimentos de ‘Educação do Campo’, como anteriormente mencionado, iniciando suas ações nesse sentido com o Ensino Fundamental e, gradativamente, ampliou para o Ensino Médio. Vale destacar aqui que atualmente a SEML (Secretaria de Educação Municipal de Lages) atende a 42 escolas multisseriadas.

Para o entendimento da constituição de uma Escola Itinerante em Lages, torna-se necessário fazer uma breve retrospectiva do momento histórico em que antecede a criação da Escola Itinerante. Nessa época, Lages era governada por Juarez Furtado (1973 a 1977), que tinha como vice-prefeito Dirceu Carneiro. Na gestão seguinte este (Dirceu carneiro) foi eleito pelo povo em eleições diretas, assumindo a prefeitura no ano de 1977, sendo, no final da gestão substituído pelo seu vice-prefeito, Celso Anderson de Souza (1982 a 1983). Na eleição de 1982, assume o prefeito Paulo Duarte (1983 a 1988) que representa uma ruptura com as duas gestões anteriores e um retorno às alianças oligárquicas.

Vale salientar que a administração Dirceu Carneiro (1977 a 1982)⁸ monta uma equipe antiburocratas, formando um governo popular, em que sua administração tinha como objetivo atender as faixas mais pobres da população, na busca de uma economia baseada na terra, na produção de alimentos, porque ele acreditava que, através da agricultura, se pode

⁸ Nesse período, a chefia do Poder Executivo do Município-polo é assumido por um político de postura progressista (Dirceu Carneiro), eleito pelo MDB, que se cerca de um pequeno grupo de intelectuais igualmente progressistas para induzir um processo de organização social das classes populares e de participação na gestão do município (MUNARIM, 2000, p. 96).

propiciar mais trabalho, melhor divisão de riqueza, melhor qualidade de vida e se pode estar mais ao alcance de todos os brasileiros. Segundo este ex-prefeito, o povo lageano entende de terra e de como fazê-la produzir. É nesse governo que surgem programas como Hortas Comunitárias, o Hortão, os Núcleos Agrícolas, o Projeto Lageano de Habitação, a Medicina Comunitária, as Associações dos Moradores, os conselho de Pais, os Projetos de Produção de peixes, maçãs, coelhos, o Viva seu Bairro, o Viva seu Distrito, As Mostras do Campo e outros (ALVES, 1980, p. 28-30)

Dirceu Carneiro implanta uma experiência de democracia participativa, de utilização dos recursos locais e de busca de alternativas econômicas, onde seu lema “Lages, a força do povo” podia ser visto nas entradas da cidade. Dirceu e sua equipe acreditavam que só pela organização da população e a mobilização dos seus recursos e da sua força de trabalho permitem a uma administração local de um país subdesenvolvido, enfrentar os problemas prementes como os da Habitação, Educação e Saúde (ALVES, 1980, p. 28-30).

Segundo Alves (1980, p. 28):

Um outro dogma lageano: *como um emprego na agricultura exige investimentos doze vezes menores do que na indústria* (grifo do autor), é para o campo que se tem de marchar. Só que a inversão do êxodo rural passa pelo aumento da renda dos agricultores. Isso implica a difusão de culturas mais rentáveis que o feijão e o milho, tradicionais, e, sobretudo, a substituição de adubos derivados de petróleo por adubos orgânicos.

Podemos destacar que a Escola Itinerante, tem traços de sua origem a partir desse governo em que “a organização dos agricultores ou dos povos que viviam no campo crescia através dos Núcleos Agrícolas integrados a quem, possuía menos de 300 hectares de terra” (ALVES, 1980, p. 30). Precisavam estar organizados para receber o trator fornecido pela prefeitura a cada comunidade que por meio de escalas de serviços determinava às horas de trabalho do trator para o preparo da terra e para a colheita, quando época das mesmas. Esse rodízio era controlado pelos próprios agricultores que fiscalizavam e administravam essa máquina para evitar acusações de favoritismo político (ALVES, 1980). Portanto, na criação da proposta da Escola Itinerante já em 1983, no primeiro ano de gestão do então prefeito Paulo Duarte, já havia como se pode supor uma comunidade organizada reivindicando os direitos à educação.

3.3 CAMPOS E ESTRADAS: O NASCIMENTO DA ESCOLA ITINERANTE

A Escola Itinerante de Lages foi criada a partir de um projeto⁹ elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Sua criação foi sugerida por moradores da localidade de Santa Terezinha do Salto, em uma reunião que congregou cerca de cinquenta agricultores dessa localidade e que contou com a presença do prefeito Paulo Duarte, no dia 9 de janeiro de 1983.

Um dos agricultores pediu ao prefeito uma ‘Escola Básica’, como diziam eles de 5ª a 8ª série, para os filhos estudarem, porque não tinham mais condições de estarem com os mesmos na cidade. Isso dava uma despesa muito grande e acabavam os pais tendo que vender o *sítiozinho* deles, até mesmo as fazendas deles, para dar educação para seus filhos¹⁰.

O então prefeito trouxe à tona as dificuldades políticas em se criar uma Escola Básica naquela comunidade sem contemplar ou beneficiar as outras. Além disso, haveria um custo financeiro muito elevado, pela estrutura exigida, salas de aulas, banheiros, cozinha, biblioteca, sala dos professores, enfim toda uma estrutura para atender, ali, naquela comunidade, vinte ou trinta alunos.

O prefeito disse ser impossível e o agricultor insistiu: “Então prefeito, vou lhe pedir uma coisa. O senhor faça uma escola que roda. Daí essa escola vai atender uma porção de localidades ao mesmo tempo, e nós vamos ter nossos filhos na escola, porque nós queremos que os filhos estudem, já que a gente não pode estudar” (LUCRÉCIO, 1998, p. 5).

Em entrevista ao Correio Lageano no dia 03/05/2008, Osvaldo Uncini gaúcho natural de Passo Fundo/RS, que reside em Lages desde 1962, atualmente envolvido no meio político falou que na:

Época do então prefeito Paulo Duarte foi convidado para participar do meio político e aceitou para ajudar a região de Santa Terezinha do Salto na conquista de coisas importantes como escolas e melhorias nas estradas. Conta que uma ação sua que considera muito importante foi a ‘ideia da Escola Itinerante, pois nossos jovens do interior só tinham estudo em suas localidades até a quarta série’.

⁹ Paulo Freire (2005) afirma que todo projeto para se válido, ter eficiência, ser coerente com o sujeito e a realidade, ser duradouro e comungar de princípios, precisa nascer de problematizações fecundas, como chão onde semeamos a semente que nos alimenta e ao outro.

¹⁰ Relato retirado do material de entrevistas elaborado pelas alunas da 8ª série do Núcleo III, sobre a História da Escola Itinerante. Material cedido pela Escola Itinerante, organizado pela professora Regina Lucrécio com dados obtidos em uma entrevista feita com a Srª Nilda Rodolfo Carnevalli, que era à época Secretária Municipal da Educação e responsável pela criação do projeto Escola Itinerante, 1998.

E foi a partir dessa vontade de mudar e transformar a realidade vivida e a partir da confluência de interesse e luta das pessoas envolvidas que no dia 01 de fevereiro de 1984 iniciou-se o projeto “Experiência Pedagógica para o Meio Rural do Município de Lages”, com o encaminhamento ao diretor da então 7ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), hoje atual GERED (Gerência Regional de Educação), para análise, reconhecimento e autorização para o funcionamento do projeto. Projeto este elaborado por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, com apoio da 7ª CRE, SEE (Secretaria Estadual de Educação) a qual enviou dois técnicos para a elaboração e concretização desse projeto.

As dificuldades enfrentadas foram muitas, o CEE (Conselho Estadual de Educação) não acreditava que esse projeto desse certo segundo a Secretária Municipal de Educação, Nilda Carnevalli:

Eles nunca tinham ouvido falar em uma escola que roda. Nós tivemos que pensar em tudo até no ônibus, como é que a gente ia adaptar um, a essa escola que os agricultores queriam. Porque uma escola que rodava, na nossa cabeça, nesse grupo que a gente reuniu para fazer a Escola Itinerante, tinha que ser em cima de quatro rodas (LUCRÉCIO, 1998, p. 5).

Os recursos foram conseguidos através do então Ministro da Educação que acreditou no projeto e com esses recursos foram adquiridos quatro ônibus, os quais foram adaptados. Segundo a Secretária da Educação Nilda Carnevalli (LUCRÉCIO, 1998, p.6): “uma equipe se deslocou até a cidade de Caxias do Sul para a compra dos ônibus e para adaptá-los a uma escola e colocando dentro deles tudo o que era necessário para o funcionamento da mesma”.

Segundo o projeto de criação no seu art. 1º - item 8, letra b, a justificativa para a implantação de uma Escola Itinerante no Município de Lages era a de que:

Lages é um município que tem como economia básica os produtos oriundos das comunidades rurais, o que caracteriza tipicamente como sendo agropecuarista, possuindo potenciais progressivos no que tange à pecuária e agricultura.[...] No intuito de minimizar o êxodo rural, muitas vezes ocasionado pelo fato de não existir continuidade para os estudos de alunos que concluem a 4ª série do 1º grau; no afã de propiciar às comunidades em si, nos âmbitos social, econômico e cultural, é que a Prefeitura do Município de Lages, em consonância com a 7ª UCRE, SE e MEC, propôs-se a implantação de uma escola que eventualizasse tais propósitos. Assim sendo, visando o aprimoramento do homem do campo em seu próprio meio, oferecendo-lhe além de educação geral (5ª a 8ª série do 1º grau) uma educação para o trabalho rural segundo técnicas e normas específicas, o projeto “Experiência Pedagógica para o Meio Rural do Município de Lages” preconiza oportunizar aos educandos inseridos nas áreas rurais, condições para continuar seus estudos permanecendo em seu habitat, condições para efetivar um real avanço comunitário e receber, ao término dos estudos um certificado de conclusão do 1º grau. Desta forma, a implantação do projeto, que possuirá estrutura própria que atenda, no entanto, a todos os componentes curriculares necessários à conclusão do 1º grau, implicaria na mudança de alguns aspectos da escola regulamentar, propiciando em

contrapartida, um ensino baseado em Avanço Progressivo, cujos resultados farão eclodir as comunidades rurais do município de Lages (PROJETO, 1984, p. 3)

Quando a escola foi pensada tinha como objetivo:

Levar o conhecimento ao homem do campo e evitar com isso o êxodo rural, gerando consciência ao educando da sua necessidade de permanecer no campo, favorecendo o trabalho e não prejudicando a atividade que o mesmo executava no campo, obedecendo aos períodos de plantio e colheita e atendendo as necessidades das comunidades contempladas (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 4).

A Escola Itinerante tem como objetivo hoje:

Oferecer Ensino Fundamental e Médio de qualidade aos filhos do homem do campo, conscientizando da necessidade do uso sustentável da terra e da importância de permanecer no campo, intermediando alternativas sociais, econômicas, culturais, políticas e geográficas, com o intuito de elevar a qualidade de vida no meio em que vive (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 4).

Esse objetivo vem se reestruturando a cada ano, vem se modificando conforme os objetivos necessários e que asseguram, à população do campo, a escola como direito, vinculada a sua cultura e seu contexto, objetivos pensados a partir da centralidade do sujeito onde o sujeito é levado a estudar para permanecer no campo e não a estudar para sair do campo.

O Conselho Estadual de Educação considerou o projeto aprovado de acordo com o Parecer nº 471/84 que estabelecia não só sua aprovação, mas a autorização para seu funcionamento. A partir da aprovação do projeto para o funcionamento do Ensino Fundamental, iniciaram-se as atividades, em março de 1985, sendo utilizado para o transporte um ônibus-escola subvencionado pela FAE (Fundação de Assistência ao Educando) órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura).

A metodologia de ensino, na época, caracterizava-se por ministrar aulas intensivas e estudos independentes realizados individualmente pelos alunos mediante módulos. Como afirma W.J.P.¹¹. (2008):

Bem no início da Escola Itinerante os alunos quase não acompanhavam os conteúdos repassados, pois, muitos deles já em idade avançada fazia muito tempo que não estudavam e tinham dificuldades no aprendizado. Acabavam desistindo de estudar. Outros iam além do que era proposto. Enfrentamos muitas dificuldades.

¹¹ W. J. P. Entrevista concedida a Marilza Gobetti em 07 jun. 2008.

Em março de 1985 a Escola Itinerante atendia quatro localidades: Macacos, Santa Terezinha do Salto, Casa de Pedra e Campinas, com um contingente em torno de 160 (cento e sessenta) alunos que podiam, agora dar continuidade aos seus estudos. Até então os mesmos só tinham acesso até à 4ª série do Ensino Fundamental, não podendo concluir seus estudos por falta de Escolas Básicas nas áreas rurais.

O quadro de matrículas foi encaminhado concomitantemente com o projeto conforme Tabela 3:

Tabela 3: Matrícula ano 1984

Grau	Localidade	Distrito	Até 14 anos	Mais de 14 anos	Total
1º	Santa Terezinha do Salto	Capão Alto	37	21	58
	Macacos	Índios	25	18	43
	Casa de Pedras	Painel	17	15	32
	Campinas	Bocaina do Sul	13	18	31
TOTAL GERAL			92	72	164

Fonte: Projeto “Experiência Pedagógica para o Meio Rural do Município de Lages” – 1984, p.37.

A estrutura curricular do Ensino Fundamental em seu início era de ensino rural, presencial e modular, com 45 semanas letivas, com 84 módulos trabalhados no período integral e com 100 dias de trabalho escolar efetivo por localidade. O aluno fazia, no regime modular, 560 horas intensivas com orientação direta dos professores e 240 horas não presenciais.

A partir de 2002 a Escola Itinerante deixa o regime modular e passa a funcionar em regime de progressão regular por série, com avaliações e recuperação bimestral, exigência legitimada. Para complementar as horas não presenciais, foi elaborado, pelos professores um caderno interdisciplinar de exercícios, contemplando conteúdos abordados durante as aulas presenciais e questões dentro do contexto do aluno, chamado de “Caderno de Atividades”. O Ensino Fundamental fez uso do Caderno de Atividades como complemento da carga horária não presencial até o final do ano letivo de 2005, quando é estabelecido o aumento dos dias letivos presenciais e os Cadernos de Atividades passa a servir de apoio didático ao professor. Enquanto que no ensino Médio, ainda auxilia no complemento das horas não presenciais.

Além das disciplinas comuns a todos, os alunos tinham aula de Técnicas Agropecuárias sendo um módulo em cada série. Segundo o Projeto de Reestruturação (2002, p.6) essa disciplina era dada por um Técnico em Agropecuária que trabalhava a vivência e o

desenvolvimento rural e a partir da reestruturação passou a “efetivar a prática, servindo de ponte entre o conhecimento construído historicamente e o conhecimento científico/escolarizado, consolidado através da dialogicidade entre educando, educador e a comunidade onde está inserido, isto é, o contexto rural”.

Após cinco anos da criação da Escola Itinerante, com a ampliação das séries subsequentes às iniciais do Ensino Fundamental e através do Parecer 466/89 foi aprovado, o Ensino Médio de Educação Geral, que teve início em agosto de 1990, atendendo quatro núcleos: Santa Terezinha do Salto, Campinas, Giacomet e Caetano Verza atendendo 74 (setenta e quatro) alunos. “A criação do Ensino Médio surge do desejo de proporcionar ao jovem do campo, condição de uma maior amplitude de seus conhecimentos e suas potencialidades” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 4).

No início de sua criação a escola funcionava com apenas quatro ônibus em quatro núcleos e quatro professores, mais o motorista que era também o cozinheiro (PPP, 2007).

A escola teve, desde a sua criação, os seguintes coordenadores/diretores, conforme Tabela 4:

Tabela 4: Coordenadores e diretores da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza

ANO	COORDENADOR/DIRETOR
1985	Elza Marina Moretto e Maria Alice Wolff de Souza
1987	Deise Maria A. Venturini e Ieda Maria Alberton
1989	Claudete Aparecida Marinho
1990	Rita Campos
1992	Claudete Aparecida Marinho
1994	Roseni Xavier Antunes
2001	Wolni José Pigozzi

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2007, p. 5).

A partir do ano de 1994 o cargo de Diretor (a), passou por nomeação. Em 2001 o Professor Wolny José Pigozzi, foi nomeado o Diretor até outubro de 2006, ano em que foi eleito por um período de 03 anos.

A organização dessa escola foi mudando gradativamente, tanto na área administrativa quanto na estrutural. A ideia original de que a escola funcionava dentro do ônibus que era itinerante foi se alterando: antes era o ônibus-escola que se movimentava, hoje são os professores que são itinerantes e estão em constante movimento. E os núcleos passaram a ter uma sede fixa. As justificativas para essa mudança centram-se no aumento da demanda

de alunos. As aulas passaram a acontecer nos salões das comunidades, e, então, o ônibus deixou de existir como escola e passou a ser utilizado apenas como transporte e sala de aula para uma turma apenas, passando o sistema de ônibus itinerante para a itinerância do professor.

Segundo Lucrécio (1998, p. 10):

Quando perceberam que a escola deu certo, o espaço do ônibus ficou pequeno e foi preciso ocupar outros espaços porque os alunos vinham de outras localidades próximas e o ônibus não dava mais. Foi então que o ônibus passou a ser usado para o transporte dos professores de alunos e sala de aula para apenas uma turma e no entanto, nós conseguimos desdobrar as turmas e fazer novos núcleos, porque usávamos o salão comunitário.

As aulas de Inglês e de Educação Física não constavam na grade curricular, segundo Lucrécio (1998, p. 9):

Por que complicar a vida do aluno do interior com o inglês, que ele nem vai usar? Então foi abolido. E a Educação Física, porque já caminham tanto no sítio, já fazem tanto exercício, que não precisavam fazer mais na Escola Itinerante. Isso é para quem não se movimenta na cidade. Mas do inglês a gente sentiu necessidade a partir do terceiro ano da criação da escola.

Podemos observar como muitas vezes as políticas públicas concebem a educação em espaços urbanos e imaginam que em outros espaços alguns saberes são desnecessários.

Acabam, por isso, promovendo a exclusão de conteúdos cuja escolha requer extremo cuidado, a fim de evitar a negação, às pessoas que vivem no campo, de conteúdos que tais políticas julgam dispensáveis e sem utilização para essas pessoas, como, no caso aqui tratado, Inglês e a Educação Física, conteúdos a que todos têm direito. Com base nessa acepção pode-se afirmar que o conhecimento se constrói na relação social entre o confronto de saberes: entre a cultura local, entre o erudito e o popular.

A esse respeito, encontra-se no Relatório do Processo Escola Constituinte (1998, p.5), que: “a escola iniciou suas atividades com a ausência das disciplinas de Educação Física e Inglês que foram incorporadas posteriormente devido a pedidos da comunidade”. Esse é um aspecto que, num rápido olhar, pode passar despercebido, mas que representa uma vitória das comunidades locais.

Com isso se quer demonstrar a importância do respeito à identidade local na construção dos conteúdos escolares sem, no entanto, desqualificar a cultura universal que

desfaz a possibilidade de predestinação do homem do campo somente ao conhecimento do que ocorre em seu ambiente mais próximo.

No próprio Projeto Político Pedagógico (2007, p. 8) pode-se ler:

A educação escolar é uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos tornem-se críticos, com capacidade de analisar e sintetizar a realidade. À escola é delegada a função de organizar e reproduzir conhecimentos, construindo uma sociedade democrática e não excludente, respeitando sempre a cidadania. À Educação no Campo deve ser entendida como uma ação estratégica para emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, podendo colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional.

Nessa concepção a escola está centrada no conteúdo programático, preocupando-se em fazer com que o aluno se aproprie deste conteúdo a cada série que passa, pregando ser este conteúdo a chave do sucesso social. Uma escola com esta concepção é reflexo da realidade social em que os habitantes urbanos estão inseridos e confunde educação com nível de escolaridade.

Além da escola formal, nas áreas urbanas, há que se referir também a Escola Itinerante, criada na mesma lógica, mas que, pelo fato de estar localizada em comunidades distantes da cidade teve de buscar outros perfis de funcionamento. É uma escola que pretende ir até onde o educando está, suprimindo as necessidades e o direito ao acesso a educação formal. Vê-se o momento da Escola Itinerante como único: não basta ter quadros, giz, recursos audiovisuais, tem de construir o ensino a partir dos sujeitos, do modo como eles organizam seu cotidiano, dos saberes e dos conhecimentos, das culturas historicamente acumuladas, e não chegar com receitas, buscar elementos que recarreguem as baterias super potentes que cada educando tem em termos de energia e vontade de aprender. Portanto, uma escola que tem que estar aberta aos diálogos com a realidade existente e com a possibilidade de construção conjunta com a comunidade.

Pode-se referir ainda a Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, como uma escola pensada e preocupada com a formação de pessoas, seres, com base numa metodologia que estimula o pensamento crítico e a experimentação de valores e práticas diferenciadas. Ou é só mais uma proposta de prática urbanocêntrica na perspectiva assistencial? Que tipo de escola é essa que pensou isso e em que contexto foi pensado?

Buscando referendar a história desta Escola, buscou-se o porquê do nome da mesma, o qual reporta-se à patronesse da Escola Itinerante, ou seja à professora Maria Alice Wolff Souza, nascida em Lages, Estado de Santa Catarina, no dia 09/04/1946, filha de José Wolff e

Senhorinha Pereira Wolff. Foi casada com Luiz Silveira Souza, com quem teve dois filhos homens, e mais tarde adotou uma menina.

Era pedagoga, tendo cursado a Faculdade de Lages, e foi admitida, em 08/06/1983 no quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de Lages, onde exerceu o cargo de Chefe de Divisão da Supervisão Escolar, cargo que ocupou até à data de seu falecimento, que aconteceu no dia 08/10/1986.

Maria Alice destacou-se na SMEL (Secretaria Municipal de Educação de Lages) criando o projeto “Proposta Pedagógica para o meio Rural – Escola Itinerante”, a qual após seu falecimento recebeu seu nome como homenagem. Criou também o projeto de implantação de Escolas Básicas para a rede Municipal de Lages.

Segundo a Proposta Política Pedagógica (2007, p. 6), “Maria Alice era dinâmica, atuante e amiga. Seu falecimento foi uma grande perda para todos e mantemos viva sua memória, através da existência desta Escola”.

3.4 A ESCOLA ITINERANTE NOS DIAS ATUAIS

A mente é bastante seletiva em sua utilização. Quando duas pessoas olham o mesmo objeto ou situação, ambas enxergam aspectos diferentes do mesmo objeto. O que cada pessoa seleciona na mente para observar depende de sua história pessoal, de sua bagagem cultural, o tipo de formação de cada pessoa, suas aptidões, o grupo social a que pertence, e suas predileções. Tudo isso faz com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade do objeto observado, ou se não for de seu interesse devia-se dele.

As observações que as pessoas fazem no seu dia-a-dia são influenciadas pela sua trajetória de vida, o que as leva a evidenciar alguns fatos e a negligenciar outros.

Quando se parte para investigação científica, essa implica num planejamento cuidadoso do que será pesquisado e em uma preparação rigorosa do observador, pelo relato inicial podemos perceber que o foco foi modificado: antes as tecnologias aplicadas à educação; agora, a Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza e a necessidade de conhecer sua história e os sujeitos nela envolvidos.

A Escola Itinerante dispõe, no ano de 2008, de quatro equipes de trabalho. Três delas atendem ao Ensino Fundamental, com 204 alunos em seis núcleos que são: Fazenda do Baú

(Coxilha Rica), Lambedor (que atende Caetano Verza), Santa Terezinha do Salto, Três Árvores, Rancho de Tábuas e Índios. A quarta equipe, de Ensino Médio, atende 92 alunos em três núcleos que são: Índios (em alguns dias a equipe atende o Ensino Médio em Lambedor por estar sendo usado o salão para o Ensino Fundamental), Rancho de Tábuas e Fazenda do Baú.

A seguir na Figura 4 pode-se perceber o mapa que foi criado pela professora de Geografia, juntamente com os alunos da Escola Itinerante, para localizar os núcleos de inserção da mesma.

Observa-se que, de acordo, com as Tabelas 5 e 6 o número atual de alunos que, em 2008, frequentam a Escola Itinerante vêm das mais diversas localidades.

Tabela 5: Número de alunos do ensino fundamental por série e núcleo – 2008

ENSINO FUNDAMENTAL					
Núcleo	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
Fazenda do Baú	09	09	08	08	34
Lambedor	08	11	06	08	33
Três Árvores	06	09	06	04	25
Santa Terezinha	07	13	08	01	29
Índios	11	20	13	05	49
Rancho de Tábuas	07	08	12	07	34
TOTAL GERAL	48	70	53	33	204

Fonte: Secretaria da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza – novembro de 2008

Tabela 6: Número de alunos do ensino médio por série e núcleo – 2008

ENSINO MÉDIO				
Núcleo	1º ano	2º anos	3º ano	TOTAL
Fazenda do Baú	05	05	02	12
Índios	33	16	11	60
Rancho de Tábuas	06	09	05	20
TOTAL GERAL	44	30	18	92

Fonte: Secretaria da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza – novembro de 2008

O funcionamento desses núcleos e as atividades dos professores que atendem as localidades obedecem a um calendário (Anexo II), pré-estabelecido, que atendendo ao rodízio entre as comunidades. As aulas são ministradas nos salões de festas das igrejas nessas comunidades, salvo na Fazenda do Baú, único núcleo que tem sede própria e no estilo convencional de escola. Nessa localidade o terreno foi cedido pela comunidade e a escola foi construída com as dependências necessárias para o seu funcionamento. Todas seguem a legislação com relação aos dias letivos perfazendo 800 horas anuais presenciais em dias que se alternam, duas ou três vezes por semana, em cada núcleo, seguindo as aulas numa rotina de rotatividade pré-estabelecida: numa semana aula na segunda-feira, na quarta-feira e na sexta-feira; na semana seguinte, aulas na terça e na quinta-feira. O horário é de período integral, das 8h às 12h, com intervalo de uma hora para o almoço reiniciando as atividades às 13h e encerrando às 17h.

As aulas são ministradas nos salões comunitários. Os alunos são agrupados em séries e em cada parede pode-se ver a separação definida e delimitada pelo quadro de giz e um amontoado de cadeiras que se aproximam da mesa da professora num semicírculo para facilitar a explicação do professor e não atrapalhar as outras séries que dividem o mesmo espaço.

O transporte da Escola Itinerante até aos núcleos é feito em quatro microônibus que transportam a equipe de professores e alunos e ainda contam com mais dois microônibus de apoio, além dos “puxa” (Kombi, caminhonete e fusca) conforme Figuras 5 e 6 como são chamadas as outras conduções que trazem os alunos dos mais diversos locais e distâncias que ficam fora do itinerário do ônibus, sendo que os mesmos são pagos pela Prefeitura Municipal de Lages.

Esse momento foi registrado pela pesquisadora quando os alunos chegavam ao núcleo de Fazenda do Baú, logo pela manhã.



Figura 5: Transporte de alunos ao Núcleo de Fazenda do Baú

Fonte: Autora



Figura 6: Alunos chegando ao Núcleo de Fazenda do Baú

Fonte: Autora

É interessante colocar que, além dos alunos e professores, os ônibus ainda são carregados com todo o material utilizado pelos professores e merendeiras. Os professores carregam uma caixa de madeira com livros, apagadores, material de pesquisa, e tudo o mais que irão utilizar naquele dia, enquanto que, em outra caixa, são levados utensílios utilizados na preparação dos alimentos, além de material de limpeza e higiene. Um dado interessante é que os alimentos são adquiridos pela Secretaria de Educação e na terça-feira é feita a distribuição, ficando na casa das merendeiras. As mesmas se encarregam de elaborar o cardápio e levar os mantimentos de acordo com o número de alunos e professores que irão fazer a refeição naquele dia.

Ao motorista cabe, além do transporte de professores e alunos, a conservação e manutenção do ônibus. Na definição de suas atividades consta: tratar os alunos com respeito e dignidade não esquecendo de que sua função é um ato pedagógico; carregar as caixas que são levadas nos ônibus, e, ainda têm a incumbência de colocar no ônibus o botijão de gás, devendo amarrá-lo cuidadosamente para não ficar batendo ou caindo durante o percurso. Também fazem parte de suas incumbências a manutenção da horta escolar e prestar auxílio à merendeira quanto aos produtos extraídos da horta em cada núcleo por onde o ônibus vai. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007)

Segundo W. J. P. “O microônibus vai lotado. Em alguns locais ele vai dando voltas e há percursos, dependendo da localidade, que chegam a duas horas e meia de viagem”. Pergunto: e em quilometragem? Ele responde: uns 80 km. E continua:

Quando começou a funcionar a Escola Itinerante os alunos andavam um pouco a pé e se reuniam em locais de mais fácil acesso para o microônibus. Hoje em dia, depois que criaram essa lei da obrigatoriedade do transporte escolar eles dizem que é obrigação de pegar os alunos em suas casas e tem que ir parando. Não tem jeito. Se não quisermos perder nossos alunos temos, que fazer a vontade deles. (W.J.P, entrevista dia 07/06/2008)

O transporte escolar é algo complexo e esse assunto voltará a ser abordado, posteriormente. O quadro administrativo da escola é composto por um diretor, uma diretora auxiliar, uma secretaria, corpo docente de 26 (vinte e seis) professores, 4 (quatro) merendeiras e 6 (seis) motoristas que atendem os 6 (seis) núcleos. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (2007, p. 5): “A Escola já se consolidou como uma instituição indispensável para o meio rural do Município”.

Pode-se dizer que essa escola apresenta diferenças em relação a uma escola convencional, entre elas o número de alunos em sala de aula, bem menor do que o das turmas superlotadas da escola urbana; o espaço utilizado não é sala de aula comum e sim salão comunitário; a aula é ministrada em período integral por oito horas por dia de aula, o horário em que cada professor com os alunos é de 1h e 50min o que corresponde a 20min a mais do que um professor de escola urbana, no Ensino Fundamental, enquanto que no Ensino Médio a aula é de 2h e 33 min. o que equivale a 3 (três) aulas de 45min de uma escola regular. Há também o Caderno de Atividades que faz o complemento de horas não presenciais para cada disciplina e que tem como objetivo complementar 30% da carga horária por meio do estudo individual criando condições para que o aluno possa beneficiar-se de um estudo à distância, com resolução própria dos questionamentos feitos pelos professores.

Segundo Projeto Político Pedagógico (2007, p. 23):

O caderno de atividades vem suprir a defasagem de carga horária exigida pela nova LBD, aproveitando, de modo específico adequar conteúdos a realidade do aluno do meio rural, bem como, complementar a sua formação de cidadão bem situado na família, na escola, na comunidade e no mundo tendo como prerrogativa básica do ‘eu’ e destas instituições com o meio ambiente.

Vale a pena mencionar que, em termos presenciais, os alunos participam a cada duas semanas, de 10 módulos de aula de forma semelhante aos alunos das escolas convencionais.

3.5 PERFIL DOS ALUNOS DA ESCOLA ITINERANTE

Para Caldart (2002, p.27) “os sujeitos da ‘Educação do Campo’ são os sujeitos do campo e a ela, se identifica pelos seus sujeitos”. Para a autora é preciso compreender que, por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos, está uma parte do povo brasileiro, que vive nesses lugares, e por eles se demonstram também as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade específica. Delineiam-se pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. O aspecto primordial da ‘Educação do Campo’ é o de garantir o acesso aos processos educativos formais, garantir acesso a uma escola de qualidade, construídas no, com e pelo camponês, observando suas especificidades, preservando as possibilidades de vida, suas memórias e histórias além de propiciar a autonomia do campo. Na ‘Educação do Campo’ todos são sujeitos construtores de sua história e de sua memória.

Nesta perspectiva foi traçado um perfil dos alunos da Escola Itinerante de Lages, em 2008, obtendo-se um total de 186 (cento e oitenta e seis) alunos do Ensino Fundamental e 73 (setenta e três) alunos do Ensino Médio que participaram ativamente da pesquisa a seguir apresentada.

a) Gênero e série

Os dados correspondentes ao perfil dos alunos são subsídios indispensáveis à produção de análises sobre a realidade dos alunos que estudam na Escola Itinerante. No gráfico 1 pode-se observar a composição de gênero e classe no Ensino Fundamental, constatando-se a presença inicial de um número maior de alunos do sexo masculino, havendo no último ano, o predomínio de alunos do sexo feminino.

No Ensino Médio (Gráfico 2) pode-se perceber que os alunos do sexo masculino são minoria. Isto pode demonstrar uma evasão maior e pode ser um indicativo de que, na faixa etária que corresponde, normalmente, à dos alunos do Ensino Médio, esses jovens começam a entrar efetivamente na força de trabalho. Isso preocupa porque começam a trabalhar e ajudar no serviço da agricultura ou pecuária e acabam desistindo de estudar, ou outros, já em idade de arrumar emprego, acabam tendo de optar entre o estudo ou o trabalho.

Foi possível constatar essa realidade na fala de um aluno do Ensino Médio, com 17 anos de idade. Falando sobre sua vida, ele menciona que perdeu o emprego por causa da aula, e conta que trabalhava na colheita de maçãs e podas de macieiras, porém os empregadores

exigiam horários incompatíveis com o horário das aulas, mesmo sendo uma Escola Itinerante. Acabou sendo demitido, “ganhando a conta”, como ele menciona em virtude das aulas, “porque tinha que vir e acabava faltando no trabalho”. Ainda sobre essa experiência de aliar trabalho e estudo ele expõe, de forma simples, um grande dilema para os grupos populares: “Minhas notas são baixas porque não tinha tempo de estudar”.

Além das conversas com os alunos, na observação direta, por meio da ida a campo percebe-se que muitos alunos do sexo masculino, com idade para estar na escola, estavam operando tratores ou fazendo outro trabalho na lida do campo, auxiliando seus pais na lavoura, entre outras atividades. Resta uma pergunta: está, realmente, acontecendo uma evasão masculina nas séries finais? O trabalho seria o fator considerado fundamental para essa evasão?

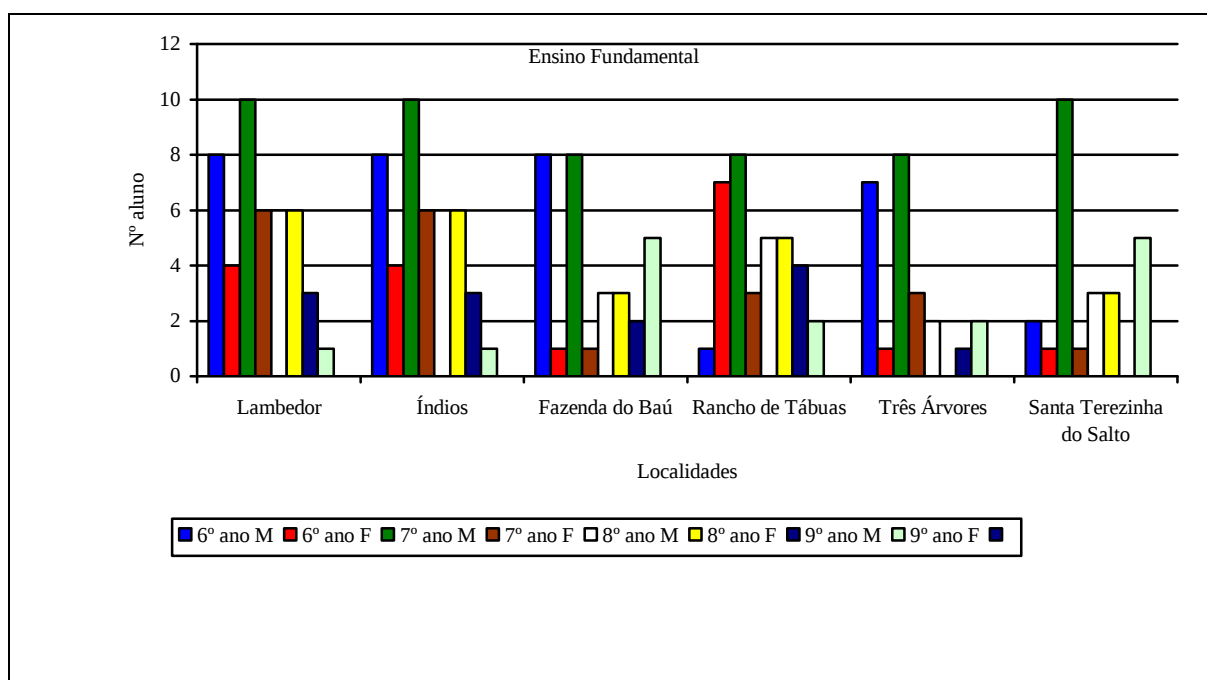


Gráfico 1: Perfil dos alunos por localidade, gênero e série – Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

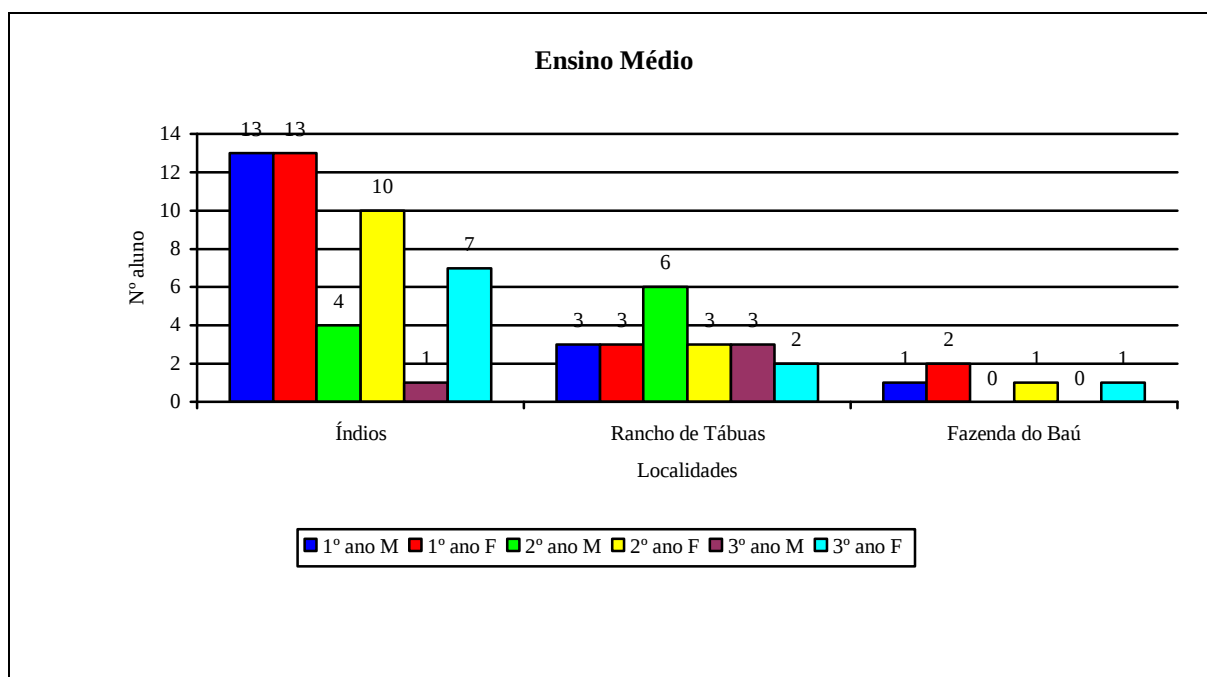


Gráfico 2: Perfil dos alunos por localidade, gênero e série – Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

b) Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio

O levantamento de dados sobre os alunos que estudam na Escola Itinerante revelou que, dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental, o núcleo de Rancho de Tábuas é o que tem o maior número de alunos com grau mais adiantado de escolarização, tendo 05 (cinco) alunos no 6º ano, seguido do núcleo da localidade de Lambedor, com 03 (três) alunos (gráfico 3) na mesma série. O núcleo de Três Árvores é o que tem o maior número de alunos com defasagem cronológica, série X idade. Pode-se constar pelo gráfico que, nessa localidade, há 03(três) alunos com 18 anos e 01(um) aluno com vinte anos ainda cursando o Ensino Fundamental. No gráfico 4 (quatro), com os indicadores dos alunos do Ensino Médio, observa-se que 16 (dezesesseis) alunos estão em fase escolar dentro do que se costuma chamar ‘idade / série cronologicamente normal’, sendo 4 (quatro) acima de 18(dezoito) anos que moravam em locais onde não tinham acesso à escola e que voltaram a estudar pela facilidade e acessibilidade da Escola Itinerante.

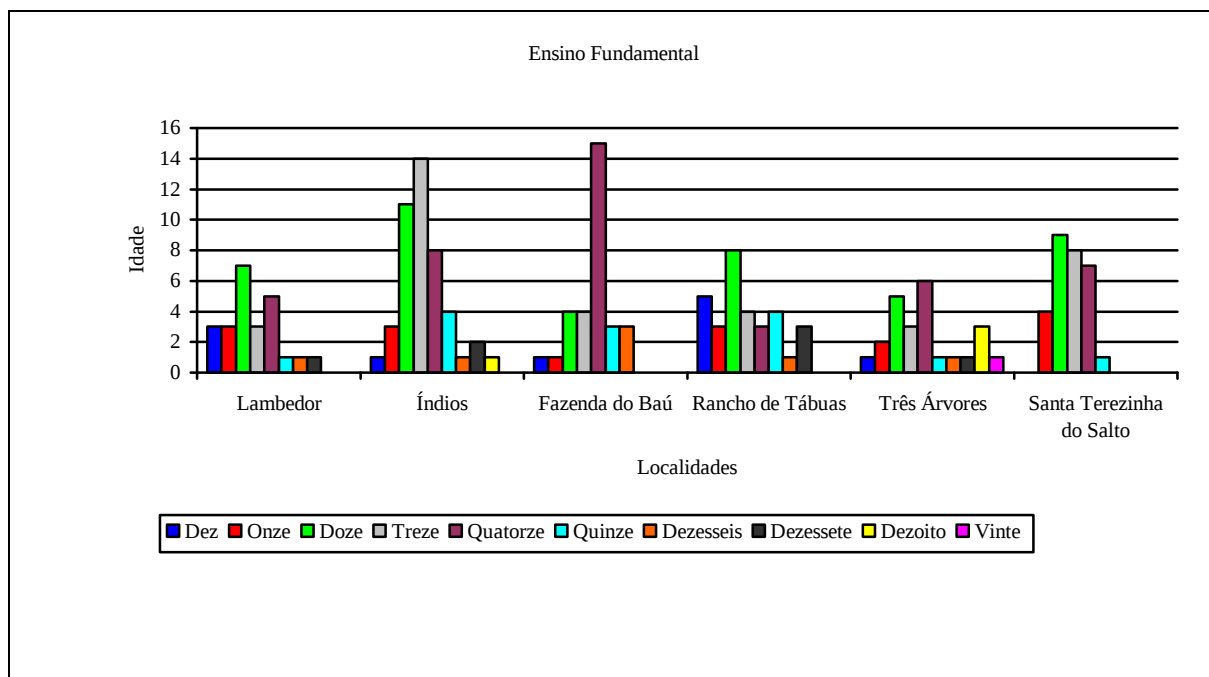


Gráfico 3: Idade dos alunos do Ensino Fundamental – 2008

Fonte: Elaborado pela Autora

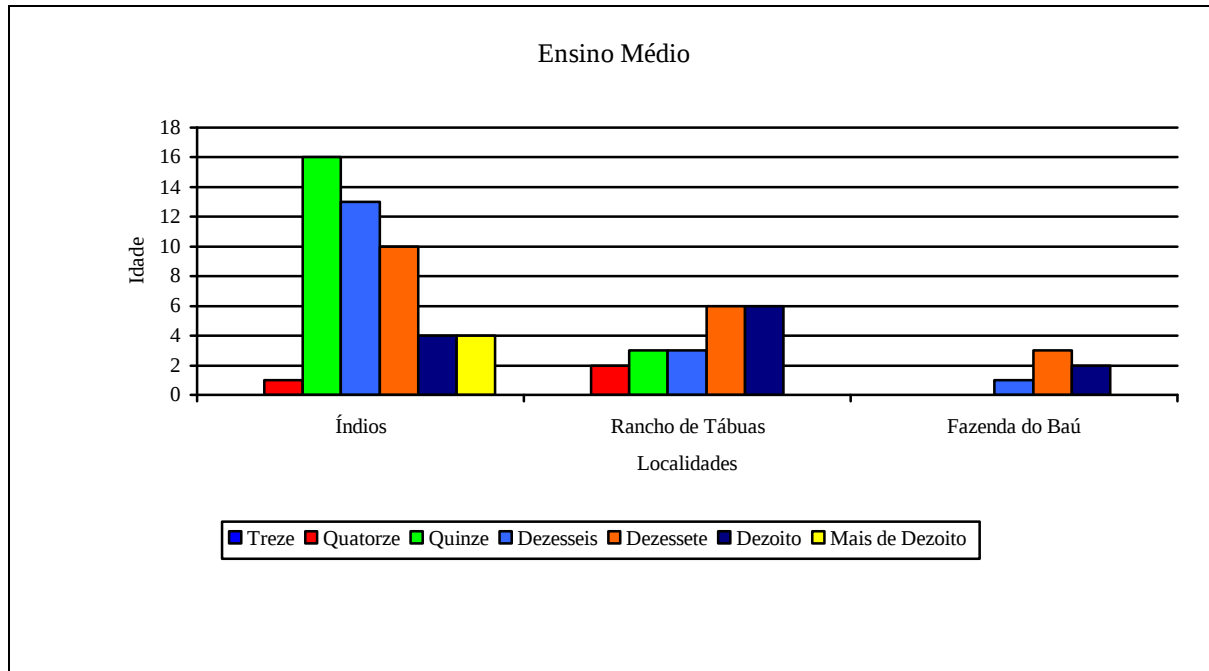


Gráfico 4: Idade dos alunos do Ensino Médio – 2008

Fonte: Elaborado pela autora

c) Trajeto Percorrido

Devido à distância entre os locais de moradia e as comunidades onde estão situados os núcleos ou onde passa o transporte escolar, os educandos são obrigados a levantar, muitas vezes, de madrugada, ou a ficar horas a fio no trajeto entre a sua casa e a escola. Assim, ficam à margem do cotidiano da vida e dos valores do campo. Quando os educandos são retirados de seu contexto para estudar (muitas vezes pela nucleação na cidade), são afastados de suas raízes culturais e acabam perdendo sua identidade.

Pode-se comprovar esses dados pela fala dos alunos. Eles relatam que acordam muito cedo. Em função do horário em que acordam, muitos dormem mal e aí chegam à escola com sono, com evidentes prejuízos para a aprendizagem, como mencionam: “não rende, ficando difícil a concentração”. A aluna A.S.D. (14 anos) conta que “dormi na aula de inglês e acordei com a professora falando ‘*o verbo termina em ing*’ foi quando ouvi todos os colegas rindo”.

Situações semelhantes são relatadas por outros alunos. Para K. M.. (17 anos) o dia começa às 04h30min da manhã, quando acorda e se prepara para uma caminhada de 45 minutos a pé, até pegar a caminhonete que é paga pelo prefeito e traz a mesma até o “pesque e pague do Juca”, de onde ela e mais duas colegas vêm para Índios, atravessam a cidade até chegar ao núcleo. Essa menina mora em Campo Belo, município vizinho, e estuda no núcleo de Índios. Num dos dias em que se estava fazendo as entrevistas no núcleo, durante conversa com a mãe dessa aluna, a mãe menciona que sempre acompanha a filha na ida à escola, na primeira parte do percurso, geralmente, porque, segundo ela: “não é medo da rapaziada porque lá não tem e os que têm são tudo gente boa, mas tem um leão que ‘tá’ comendo as ovelhas. Aí fico com medo, não dá *pra* deixar sozinha”. E continua: “Às vezes ela vem de moto até à caminhonete, mas sempre levo ela até à primeira condução e volto *pra* casa”.

Outro aluno (16 anos) do Ensino Médio, do núcleo de Índios, contou que sai de casa às 05h45min, pega uma Kombi e, quando chega a um determinado lugar pega mais um ônibus e por fim pega outro ônibus da Escola Itinerante que o traz até à localidade de Índios. Segundo ele, a distância de sua casa até à escola é de 60 km. Mora na localidade de Boa Vista que pertence ao município de Paineira e ele diz que: “acha um absurdo ter que sair do seu município para estudar em outro”. Disse que acontece isso porque “os alunos da cidade tem preconceito com os alunos que vão do interior e acabam criando uma espécie de ‘gangue’ contra esses alunos, acontecendo rixas e brigas”. Então preferem andar mais longe e ter sossego e ser respeitado”. Segundo ele “a escola próxima a sua casa não tem segundo grau é uma escola grande, tem apenas o Ensino Fundamental”. Acha perigosa a viagem apenas na

BR 282 por que tem um trecho que tem mais movimento e os “motoristas que encontram são perigosos”.

Segundo sua colega, ela tem mais medo na região da Serra e contou ainda que o ônibus quase sempre estraga ali na Serra e que tem que andar e subir a pé a Serra e que essa é a pior parte. A viagem é, sem dúvida a pior parte de estudar na Escola Itinerante.

Com relação à distância percorrida de casa até à escola, os 4 (quatro) alunos do Ensino Fundamental que frequentam os núcleos de Índios e Lambedor e que percorrem entre 72 km, são os que mais longe moram dos núcleos e, conseqüentemente os que saem mais cedo de casa. No gráfico 5 pode-se observar a distância desses trajetos:

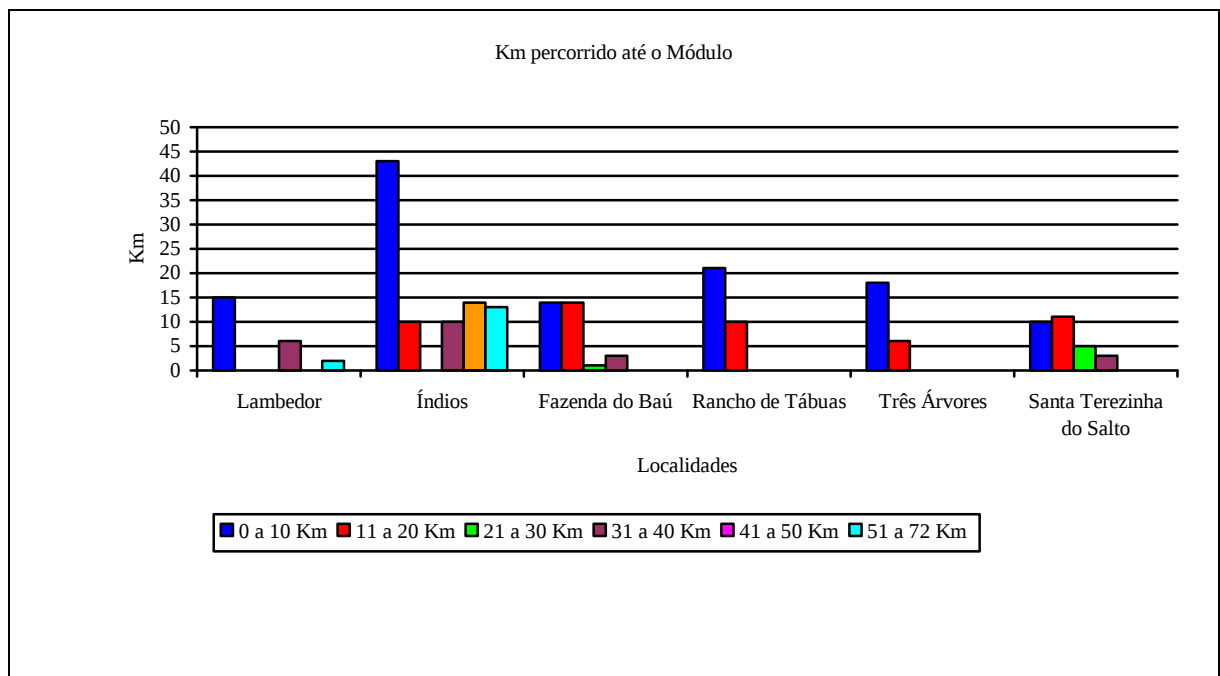


Gráfico 5: Distância em km, percorrida por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

d) Transporte utilizado

Em se tratando de transporte escolar, os meios utilizados por esses alunos são os mais diversos. Entre eles pode-se destacar o ônibus escolar que transporta os professores e que, no trajeto, leva também os alunos. Alguns fazem o trajeto a pé por morarem próximo ao núcleo. Há, ainda, os “puxa” como são conhecidos os meios de transporte que fazem o trajeto de casa até à escola, representados por uma Kombi e uma caminhonete adaptada para executar

o serviço de transporte escolar. No gráfico 6 (seis) pode-se observar os diferentes meios utilizados pelos alunos para se deslocarem entre as suas comunidades e a Escola Itinerante.

Estes dados e o reduzido número de escolas no campo, sobretudo as de Ensino Médio, reforçam uma política histórica, na qual os sujeitos saem do campo para estudar e estudam para sair do campo, o que lhes traz muitos problemas.

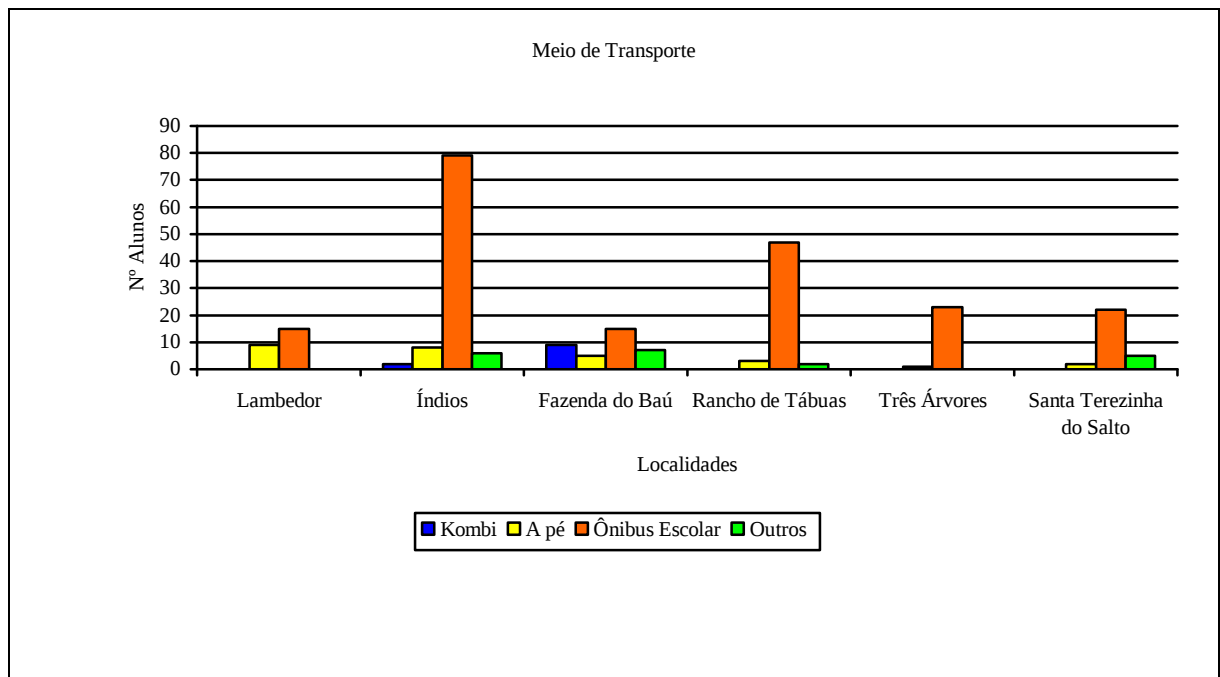


Gráfico 6: Meios de Transportes - Ensino Médio e Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

e) Perfil Sócio-econômico da família

Para conhecer um pouco mais sobre a realidade das famílias, residentes nas localidades onde atua a Escola Itinerante, são levantadas algumas questões sobre a situação socioeconômica familiar.

Os alunos que frequentam a Escola Itinerante, segundo o PPP (2007) e com confirmação por meio da aplicação dos questionários, são, na maioria, moradores do campo, filhos de agricultores, capatazes, agregados, pequenos proprietários, peões, operadores de máquinas, como se pode observar no gráfico 7.

Um dado interessante é que, em cada localidade, existe o “conserveiro” que, segundo os alunos, é a pessoa responsável pela manutenção das estradas: fica tapando os buracos existentes na estrada, ocasionados pela chuva. São funcionários da Prefeitura Municipal, além

de três alunos que são filhos de professoras que moram e trabalham no campo e atuam na Escola Multisseriada.

Na localidade de Rancho de Tábuas prevalecem famílias que trabalham como pecuaristas. Esta atividade é perceptível na ida a campo quando, durante a viagem, pode-se ver muitas vacas pelas estradas, tendo-se, às vezes, até que parar para que elas liberem a estrada. É como se elas dissessem: *‘aqui é nosso território, vocês são invasores’*, e se recusam a sair da estrada para dar passagem. Percebe-se que são vacas ‘de leite’ e observação que é confirmada quando se pergunta aos alunos qual é a principal atividade feita por eles naquela localidade e eles dizem que é “o leite que é tirado e vendido para a COOPERIOS, de Joaçaba” (em média, possuem 8 vacas, fazem duas ordenhas ao dia e coletam 100 litros de leite). Perguntando-se se a ordenha é manual, eles dizem que não, é tudo com ordenhadeira, resposta contestada por um colega que responde que nem todos têm ordenhadeira e que, nesses casos, é manual mesmo.

Nas outras localidades há um número elevado de pequenos agricultores que vivem do cultivo da terra e sobrevivem dos produtos que plantam, colhem e vendem. Geralmente a família toda ajuda no processo de cultivo, inclusive as mães. Quando se pergunta sobre a profissão das mães os alunos são unânimes em responder que são agricultoras ou fazem serviços domésticos. Somente na localidade de Índios e Fazenda do Baú que não foi encontrada nenhuma mãe agricultora.

Esse dado é significativo. Na Fazenda do Baú, as mulheres têm o salário separado do marido. Elas recebem um pagamento para fazer a limpeza na casa do patrão que é o proprietário da fazenda. Já, na localidade de Índios, algumas mulheres vão logo cedo para a cidade trabalhar como empregadas domésticas, em casas de famílias.

Além de conviverem, muitas vezes, com o preconceito por serem do campo, cria-se e reforça-se nos alunos a idéia de que a cidade é o lugar do moderno e o campo do atraso, de uma cultura inferior e até ultrapassada, decadente. O campo é esvaziado de sentido, a cidade e a escola da cidade são vistas como espaços que oferecem mais opções de lazer, de cultura, de aprendizagem, e, ainda, que possuem infra-estrutura adequada e são valorizadas no imaginário popular. A escola do campo constitui referência social, um espaço de comunidade, eixo central para organização, a sociabilidade e o lazer.

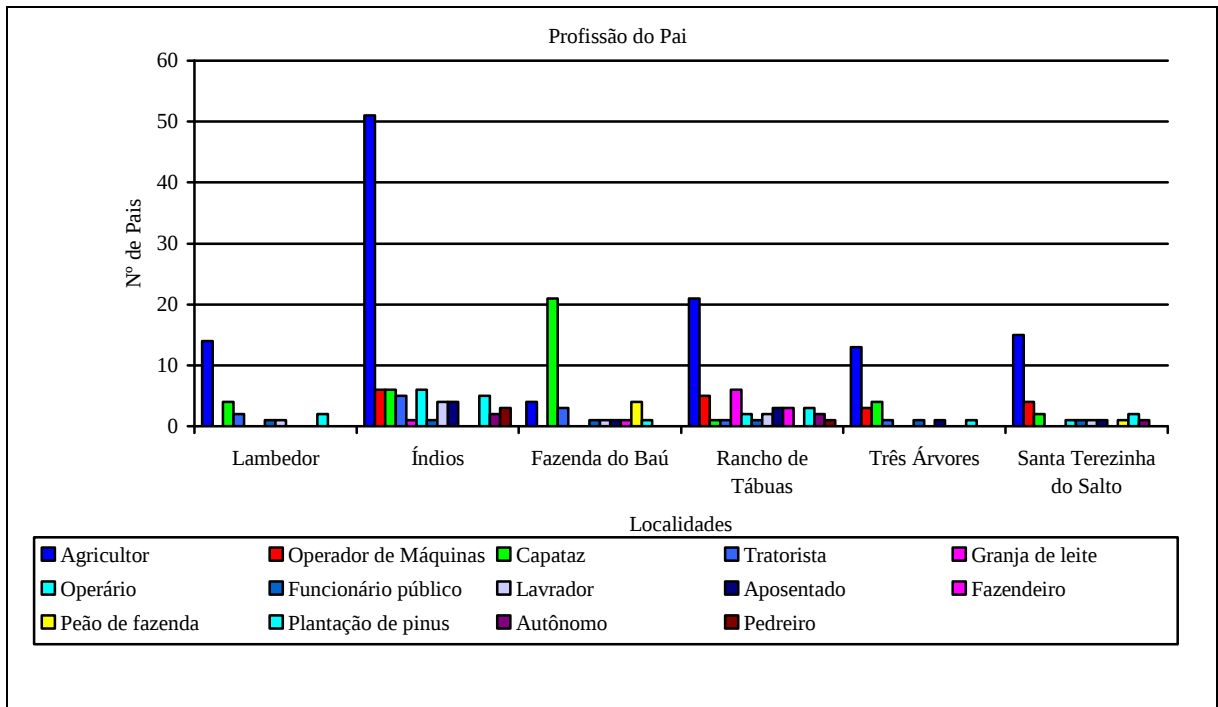


Gráfico 7: Profissão do Pai – Ensino Médio e Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

f) Renda familiar

Os indicadores da renda variam de acordo com cada localidade, como se pode observar no gráfico 8 (oito) no qual se constata que na Fazenda do Baú o índice salarial é o mais alto de todos, havendo 12 pais que percebem em média 2 (dois) salários mínimos, 11 pais que recebem 3 (três) salários mínimos. Em contrapartida, há 9 (nove) casos em que a família vive apenas com 1 (um) salário mínimo e apenas duas famílias vivem com a renda superior a 4 (quatro) salários mínimos.

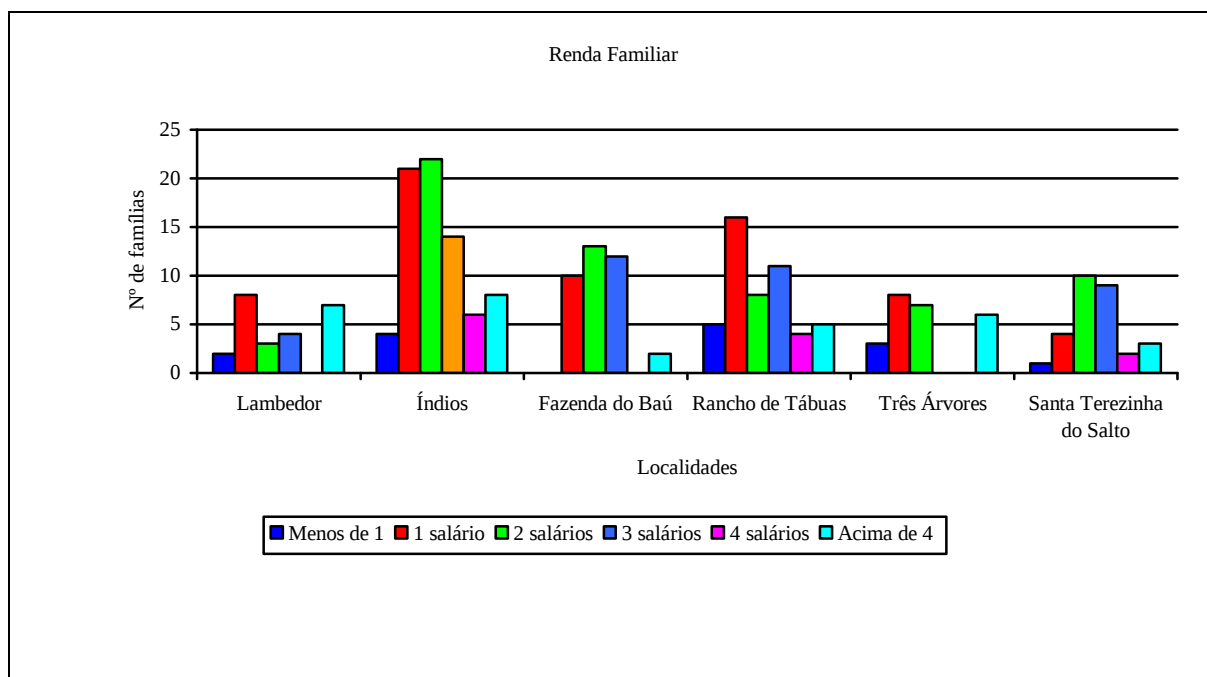


Gráfico 8: Renda familiar – Ensino Médio e Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

Nas demais localidades há certa equivalência nos percentuais de renda familiar: a maioria recebe 2 (dois) salários mínimos. Dois salários mínimos equivale a aproximadamente R\$ 1.000,00, o que demonstra as dificuldades de sobrevivência das famílias, como menciona um dos pais dos alunos, com filhos em idade escolar. Ao falar sobre o trabalho, ele diz que trabalha para os outros ‘por dia’, ganhando R\$ 25,00, e que seu filho de 12 anos, quando não tem aula, também trabalha por dia, mas pagam apenas R\$ 15,00 por dia, e “o menino trabalha muito mais que um outro adulto” diz ele. Menciona que tem que se “sujeitar” porque o dono das terras ainda paga o almoço, e trabalham o dia todo, como ele destaca, *“trabalhamos até escurecê, enquanto tivé enxergando, tamo batendo enxada”*. Ele faz o cultivo de subsistência, planta arroz, feijão, milho, de tudo, mas nem sempre sobra para vender, por isso tem que trabalhar para os outros para ajudar nas despesas da casa.

Próximo a essa localidade há granjas de japoneses que cultivam maçã, caqui e pêssgo, e que empregam muitas pessoas do local e também da cidade, como diaristas, contratando no período da colheita e poda.

No núcleo de Índios, que é o mais próximo da cidade de Lages, observa-se que há alternativas de emprego, como menciona um dos professores do Ensino Médio “os pais trabalham numa fábrica aqui perto que fabrica adubos e as mães, muitas delas, vão cedo para a cidade onde trabalham como empregadas domésticas”.

Sendo a Escola Itinerante uma escola municipal os dados sobre o perfil dos alunos da Escola Itinerante revelam que grande parcela da clientela que frequentam essa escola é constituída por filhos de agricultores que vivem no campo e do campo, e que difere pelo tempo basicamente em período integral, sendo trabalhada na mesma proporção e dias letivos de uma escola convencional, apenas concentrando os dias para facilitar a locomoção desses alunos, ficando na escola o dia todo e no dia seguinte em casa para ajudar na “lida” do campo.

Cabe ressaltar que as escolas do campo incluindo a Escola Itinerante, muitas vezes não têm acesso às mesmas condições de infra-estrutura porque lá é mais difícil para chegar. Neste contexto, é importante salientar que embora instituída em 1996 a Lei do Fundef n. 9424/ 96, ainda não houve, pelos órgãos públicos, o cumprimento do artigo 2º, que prevê o custo diferenciado para o aluno da zona rural.

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, e na valorização de seu Magistério.
I - 1ª a 4ª série;
II - 5ª a 8ª série;
III - estabelecimentos de ensino especial;
IV - escolas rurais.

É importante ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 53, inciso V, garante:

Art. 53. A criança e o adolescente têm o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Assim, pode-se destacar que já existem preceitos legais que assegurem à população do campo a escola como direito, vinculada à cultura e ao seu contexto. Esses preceitos requerem uma política pública para o campo, pensada a partir da centralidade do sujeito, e não dos interesses econômicos, das necessidades do capitalismo, no sentido de mão-de-obra qualificada para oferecer ou adotar as técnicas para a produção ou para abastecer a cidade.

4 CAMINHOS ITINERÁRIOS: OS NÚCLEOS DA ESCOLA ITINERANTE

O campo está em movimento; a terra está em movimento; a formação humana é permanente movimento (CALDART, 2002).

4.1 INVENTÁRIO DOS NÚCLEOS

Nove de maio, sabendo que aconteceria um evento com turmas de alunos de três núcleos da Escola Itinerante em Lambedor, inicio minha aventura nos percursos da Escola Itinerante. Fui convidada para participar. Os preparativos começam um dia antes. Passei na secretaria da escola, no centro de Lages, e combinamos a ida. Iria de carona com uma professora, pois o evento seria na sexta feira, dia em que ela trabalhava na escola, portanto teria que participar.

Marcamos para nos encontrarmos às 9h na casa da mesma. Já com o endereço, procurei chegar 5min antes do horário marcado. Ao chegar à casa da professora, ela já estava me esperando, em companhia de seu filho que iria conosco. Antes de iniciar o trajeto para o Núcleo, passamos na casa de outra professora, que também iria junto.

Assim iniciou-se minha caminhada, eu acompanhada de duas professoras da Escola Itinerante e mais o filho de uma delas. A conversa fluiu já durante o percurso. Professores, quando reunidos, não falta assunto, como gostam de lembrar os pais dos jovens alunos. Os assuntos são os mais variados: compartilhamos preocupações, experiências, dicas, falamos sobre alunos, famílias, trabalho e aposentadoria. Uma das minhas colegas de viagem está com idade e tempo de serviço para se aposentar, entretanto ainda não o fez porque sairia perdendo na questão salarial. E nesse sentido ela foi categórica, só não se aposentou porque diminuiria

o salário em R\$ 1.500,00. Menciona que o impacto desse valor na renda familiar é alto, e quase como se fora uma confissão, justificando também a importância subjetiva de ter um trabalho remunerado, comenta que ela não nasceu para trabalhos domésticos e, pelo fato de sempre trabalhar fora, todos a ajudam em casa, mas se ela ficar em casa não fazem nada, é tudo com ela, e que não se sujeitaria a ficar em casa só fazendo trabalhos domésticos. Penso em quantas razões nos fazem ir em busca de trabalho remunerado, opções tão diversas e que definem nosso ser enquanto profissionais, enquanto pessoas. Em nossa conversa também se destaca a importância do trabalho na Escola Itinerante e a remuneração, que tem um acréscimo de 48%, como compensação pelo tempo que passam na estrada, acordam cedo, locomoção e pelo risco da viagem. Nesse momento, descubro que muitos professores ficam, em média 14 horas por dia fora de casa. A casa transforma-se em dormitório, onde só chegam para dormir e saem cedo outra vez. Enquanto a conversa fluía, fui olhando a paisagem, observando e refletindo sobre os caminhos e desafios que os professores enfrentam em seu cotidiano

Saímos da cidade e a paisagem foi se modificando. Pegamos a BR 282. Curiosa, pergunto qual o caminho que devemos percorrer para chegar à escola e uma professora diz que é perto dos Índios. Automaticamente, marquei a distância percorrida: 37 km de ida. Logo entramos numa estrada de chão batido. Esperava encontrar uma estrada em piores condições, porém me disseram que a estrada estava boa. Em nossa conversa, foram falando sobre o evento. Nesse dia estariam reunidas três localidades: Lambedor que era a sede do evento, Três Árvores e Rancho de Tábuas. Numa das curvas, encontramos o ônibus da Escola Itinerante, que segundo as professoras, estava indo buscar os alunos de Três Árvores. Como o caminho era estreito, o ônibus teve que parar para podermos passar com o carro e em meio àquele nevoeiro de poeira, seguimos. Nos aproximamos de uma encruzilhada, um dos caminhos vislumbrado era um morro muito forte. Logo pensei: “Será que terei que subir esse morro?” Angústia e suor, mas, para alívio meu, fico sabendo que vamos à outra direção. (Ufa!). O morro, que não subimos, trouxe lembranças a uma das professoras, que começa a contar que, um dia uma aluna faltou à aula e decidiram ir à casa dela para saber o que tinha acontecido. Como não sabiam onde ela morava, perguntaram para os colegas que disseram que era perto. Assim, resolveram ir a pé, e foram andando... e, inclusive, tiveram que subir aquele morro todo. Andaram muito. Lembraram com certa tranquilidade, que é comum os habitantes dessas localidades dizerem que tudo ‘é perto’, e, como menciona uma professora, “parecem não ter muita noção de distância.” Lembro, nesse momento, das aulas durante o curso de Mestrado”

em que sempre salientaram que a própria percepção da distância é também uma produção cultural.

Andamos mais um pouco e nos deparamos com outra encruzilhada. E agora? Qual delas devo seguir? Perguntei. A professora disse: “vai reto”. Tranquilamente seguia em frente, quando a outra colega grita: “Não! Você deve entrar à esquerda! Se for reto vai para o Vale das Trutas e iremos para um pesque e pague”. Pequenos enganos, que decorrem, como menciona a professora, “Não sei bem o caminho porque sempre venho dormindo por isso não reconheço muito bem o trajeto que o ônibus percorre”.

Ainda estamos na metade da viagem. E a paisagem dos campos naturais da região, entrecortadas com muitas árvores e arbustos. Em nosso trajeto, um cenário em tudo muito igual e, ao mesmo tempo, diverso. Para quem não conhece o espaço local é sempre complexo identificar os pontos de referência espacial. De quando em quando, vislumbramos as casas. Finalmente, pouco depois da encruzilhada avistamos o vilarejo, onde um ônibus escolar da Itinerante estava estacionado ao lado de uma construção que logo identifico como a escola, arquitetonicamente bem semelhante às existentes em todas as localidades do interior do município. Na pequena vila, a escola, o salão e a igreja constituem-se nos espaços da comunidade. Que já estava ali reunida. Deixo o carro ao lado do ônibus. E nesse momento, por um instante, vêm à memória cenas da minha infância, que eu nem imaginava que ainda estivessem guardadas. Era uma escola igual aquela em que conheci as primeiras letras, onde fui alfabetizada, cursei as primeiras séries do ensino primário (assim era a nomenclatura em 1970) e na mesma escola iniciei minha carreira de professora. Era uma escola igual aquela, ao lado de um salão e de uma igreja. Uma escola multisseriada. Foi naquela mesma escola que comecei minha vida de professora. Eu tinha 16 anos, havia recém terminado o 2º grau de Técnico em Contabilidade, e, numa visita aos meus pais, que ainda moravam no interior de Campo Belo do Sul, local onde nasci e morei por 8 anos, Tive a proposta e o desafio de ser professora na escola. Lembro, hoje com tristeza e uma compreensão diferenciada, que tivemos que deixar a vida no campo, nossa casa e amigos porque não havia mais possibilidade de estudo para mim e meus irmãos. Memórias de vida que marcam e que percebo, posteriormente, também me conduziram a essa pesquisa sobre a Escola Itinerante, e para compreender melhor minha nostalgia quando encontro esse cenário pretendo compartilhar minha trajetória pessoal e profissional em poucas linhas, uma pequena pausa nas narrativas da viagem.

Felizmente o curso superior, mais especificamente, Pedagogia, não serviu para cortar minhas raízes com a família que vem do campo, filha de agricultores. Saímos do campo para

morar na cidade para poder estudar. Família grande, com seis filhos, meus pais não queriam que tivéssemos a mesma vida que eles. Essa era a concepção dos mesmos: levar seus filhos para a cidade para estudar e mudar de vida. Mal eles sabiam que o que eles construíram em todos aqueles anos, trabalhando no campo, perdeu-se em pouco tempo, pois os mesmos investiram em caminhões e mudamos para um vilarejo próximo para estudar. Meu pai comprou uma casa bem localizada e próxima da escola: esse era um dos requisitos para a compra da casa. O sonho durou pouco, ficamos ali por dois anos, tão longos que foram tempos suficientes para acabar com o patrimônio adquirido durante anos de trabalho árduo na lavoura. Por insistência da minha mãe, meu pai não vendeu as terras que tínhamos e acabamos voltando para o lugar de onde nunca devíamos ter saído.

Memórias há muito guardadas, mas que vem à tona num rápido olhar, numa simples e singela paisagem. A minha mente continua a conter um monte de imagens ou fragmentos que ofuscam minha visão como se estivesse passando um filme em alta velocidade. Não quero pensar nisso agora, não me faz bem lembrar dessa época. Volto a focar a paisagem ao redor e vejo as mesmas imagens, a mesma paisagem de onde fui criada, que era composta por nossa casa, a escola, a igreja e o salão, o terreno doado pelo meu pai, e que, portanto se achava ‘dono’ da escola. Por esse sentimento, ele pediu ao prefeito que arrumasse a escola para eu lecionar. Naquela época ele era vereador e também amigo do prefeito. Assim, iniciei minha carreira, na época sem o entendimento desses laços e da importância do bilhete escrito à mão, que solicitava a vaga de professora para a filha. Hoje, penso nas pessoas que podem ter sido prejudicadas por esse ato intempestivo e demonstrativo da cultura política local. Hoje, lendo a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, reflito e me reporto a essa cena do uso do poder. Diante disso percebo que o poder é opressor, oprime as pessoas, fazendo-as sofrer injustiças, e, acima de tudo, notamos, aqui nesse caso, que o oprimido se oprime e acaba oprimindo e sendo opressor por si próprio. Que acaba oprimido pelos valores sociais e morais construídos ao longo da sua história. Hoje me coloco no lugar de tantas professoras cujas vidas profissionais estão subjugadas a relações políticas clientelísticas. Para entender isso, me reporto a Paulo Freire (2005, p. 45) que, para justificar essa tentativa exploratória do poder, ele afirma: “Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro”. Nessa relação de violência, depois de ler Paulo Freire, fica claro que: “Quem inaugura o temor não são os débeis, que a eles são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo”.

Memórias e mais memórias. Minha vida profissional entrecruza-se nos trajetos da pesquisa. Voltando à narrativa, procuro deixar as memórias e suas reflexões para outros momentos: vou aproveitar para viver esse dia observando tudo o que está à minha volta. Quero entender como funciona essa escola, de onde vêm esses alunos, a expectativa deles para esse dia, afinal ainda não sei exatamente qual o objetivo desse encontro. No capítulo 5(cinco) estarei retomando o evento desse dia mostrando que essa escola é uma escola com atividades diferenciadas e que “não deixa nada a desejar para as outras escolas da cidade”, como dizem os alunos.

Neste relato, compartilho uma ida a campo, um breve extrato do meu caderno de campo, relatando a viagem. Neste capítulo iremos inventariar os seis núcleos da Escola Itinerante, trazendo uma breve imagem do cotidiano de alunos e professores. Buscou-se registrar, por meio dos conhecimentos e vivências, os aspectos da cultura de cada localidade, pois em cada núcleo encontramos a singularidade de cada grupo social, sua história, suas memórias, suas lutas, seus valores, e as diferentes formas de viver, ver e, acima de tudo, de ‘ser’ no mundo.

4.2 NÚCLEO DE FAZENDA DO BAÚ

O núcleo ‘Fazenda do Baú’ (Figura 5) está localizado na localidade de Coxilha Rica, distante 78 km da cidade de Lages. Faz divisa com o Estado do Rio Grande do Sul e com município de Capão Alto. Encontro no livro ‘Saberes e Fazeres: cores e sabores da Coxilha Rica’ um pouco da imagem do povo que vive nessa localidade:

Na Coxilha Rica a ‘lida’ com o gado e com os animais da fazenda, cadenciam o ritmo da vida, marcado pelo cuidado com os animais e com a terra Vida dura, já cantada em prosas e versos e em muitas músicas nativistas que registram o cotidiano da fazenda, as relações entre peões e agregados com os donos das fazendas (BORNHAUSEN *et al.*, 2009, p.8).



Figura 7: Núcleo de Fazenda do Baú

Fonte: Autora

Nessa região, as fazendas constituem elemento significativo predominante. Para Peixer (2002, p. 40), são grupos de interesses econômicos fortes, que predominam na nossa cidade, especialmente nessa localidade onde podemos encontrar grandes latifundiários.

A comunidade ‘Fazenda do Baú’, na Coxilha Rica, é constituída por vários grupos, mas com costumes e características parecidas já que prevalece a cultura serrana. Parte delas são pequenos proprietários que complementam sua renda trabalhando como capatazes, peões, operadores de máquinas.

A forma como foi ocupado o planalto catarinense resultou no desenvolvimento de uma economia fortemente baseada na pecuária, a criação de gado foi favorecida, não só pela extensão territorial, pelos imensos campos, mas também pela excelente qualidade do campo nativo. A comercialização do gado vacum não se limitou ao Brasil central, expandindo-se também para as regiões litorâneas. (BORNHAUSEN *et al.*, 2009, p. 16)

As condições de vida na comunidade são simples, as vilas quase sempre possuem alguns espaços coletivos como igreja, salão, pequenos armazéns ou bodegas (mistos de bar e venda de produtos alimentícios) e a escola. Algumas têm construção específica para atendimento médico, um pequeno Posto de Saúde, no qual há atendimento à saúde em visitas periódicas. As escolas, nem todas se encontram funcionando. Muitas foram desativadas com a

nucleação e outras por falta de alunos. Essas vilas são comuns nas localidades do interior de Lages.

Melhores condições de acesso à saúde e à educação são sempre reivindicados pelos moradores. Mas um dos grandes desafios, sempre lembrados, é o acesso a transporte (estradas e coletivos) e acesso a sistemas de comunicação. Segundo alguns moradores, a maioria tem acesso a tecnologias de comunicação recente, como o telefone celular, embora haja muitos ainda que não possuem nenhum meio de comunicação. Existe um grande número de residências com telefone fixo implantado para facilitar a comunicação entre o patrão que fica na zona urbana e o empregado, um fator que nos chama a atenção para o DDD (Discagem Direta a Distância) que é do Rio Grande do Sul. Alguns contam que “tem que ir ao Estado vizinho para comprarem aparelhos celulares porque só recebem o sinal de lá pela proximidade com o mesmo”.

No modo de vida nessa comunidade, compartilhado entre gerações, destaca-se o trabalho, a labuta do dia a dia e, nos dias festivos, as danças, as festas de igrejas, torneios de laço, futebol. A religião predominante é a católica.

Segundo a prof^a M. H.¹² :

Nossa comunidade é bastante hospitaleira e gentil. Valorizamos o turismo rural que é feito através de cavalgadas vindas de vários pontos de Estado de SC e Rio Grande do Sul que aqui vêm para ver as belezas de nossas coxilhas, matas e rios, sendo que o ponto mais procurado é o passo Santa Vitória, rio Pelotas, onde foi travado combate por Antonio Garibaldi e Anita Garibaldi, local que já é patrimônio histórico. Outros lugares visitados são os corredores de taipas e cercas onde passaram os bandeirantes e por ser caminhos das tropas há um século.

Com relação à vestimenta dos peões prevalece o traje típico, com bombacha, não importando a ocasião. Gostam de saborear o churrasco e chimarrão, pela proximidade com o Estado do Rio Grande do Sul. A professora aposentada M. H. fala com sentimento e continua morando na localidade, onde tem uma pousada que abriga muitos pesquisadores vindos de diversas Universidades do Brasil para estudar essa localidade historicamente conhecida.

De acordo com Bornhausen *et al* (2009, p. 17):

Por um longo período passaram pela Coxilha Rica, inúmeras tropas, e além dos impostos alfandegários, recolhidos pela Coroa Portuguesa, no Passo Santa Vitória, deixaram marcas nos modos de viver e fazer. Ainda é possível encontrar na Coxilha Rica as marcas desse período, nos corredores de taipas, nas fazendas que foram se organizando ao longo do caminho e nos traços da cultura local. A Coxilha Rica, nesse período, tornou-se além de espaço de passagem, um ponto de paragem para

¹² Professora M. H. Entrevista concedida a Marilza Gobetti, em 05 jun. 2008.

recuperação das tropas que aqui encontravam pasto abundante. Os corredores de taipas, muros construídos com pedras, dispostos de forma paralela, foram construídos nesse primeiro momento, com mão-de-obra escrava, negra ou indígena. A existência desses corredores evitava que os animais das tropas se dispersassem no campo ou se misturassem ao rebanho existente nas fazendas. Atualmente, existe uma grande extensão desses corredores de taipa, ainda preservados, tornando-se um importante patrimônio cultural da região (BORNHAUSEN *et al.*, 2009, p.17)

Segundo dados fornecidos pela Secretaria da Escola Itinerante (2008) há, nesse núcleo, 34 alunos no Ensino Fundamental assim distribuídos: no 6º ano, 09 alunos; no 7º ano 09 alunos; no 8º ano, 08 alunos e no 9º ano, 08 alunos e no Ensino Médio, nesse mesmo núcleo, há 12 alunos: 05, no 1º ano; 05, no 2º ano e, no 3º ano, apenas 02 alunos.

Os professores que trabalham nesse núcleo saem de suas casas muito cedo por volta das 04h30min. Costumam ir dormindo durante o percurso até ao núcleo, estão acostumados com os solavancos do ônibus e o barulho do motor e perdem o espetáculo do nascer do Sol (Figura 8) numa paisagem de encantamento e vislumbamento de quem presencia pela primeira vez a relva com orvalho, às vezes ainda congelado pela temperatura baixa, característica predominante na nossa região. Mas os professores, com certeza, já ficaram perdidos nessa imagem com seus pensamentos distantes na imensidão da beleza natural e puderam conferir essa paisagem de uma originalidade ímpar.

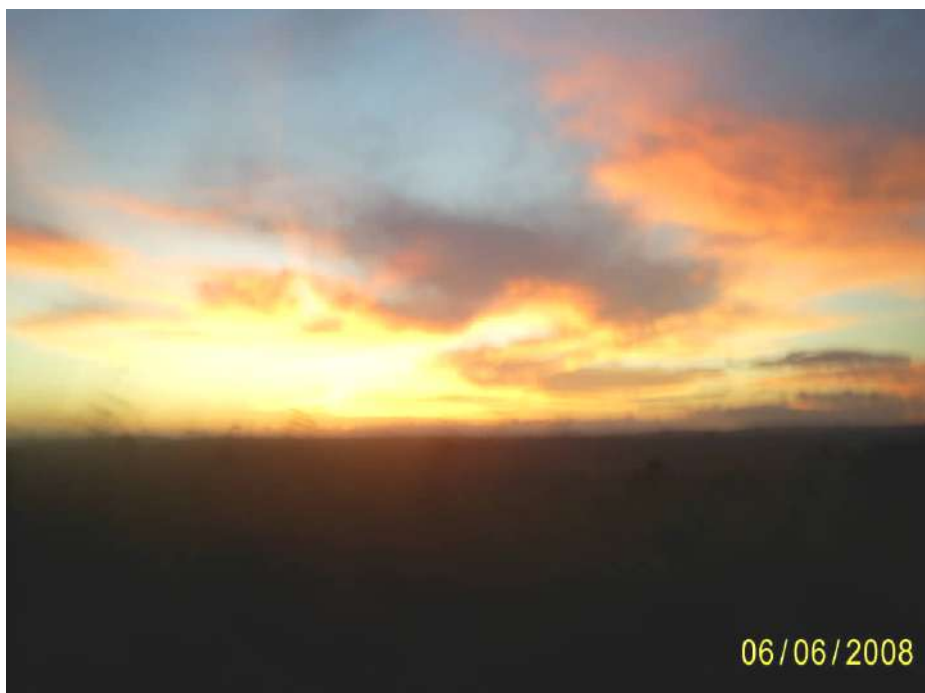


Figura 8: Nascer do Sol na Coxilha Rica

Fonte: Autora

No caminho, o ônibus para e pega os alunos que esperam na estrada geral. O ônibus passa somente na estrada geral porque o acesso é difícil, em virtude da distância e das condições das estradas. Muitos alunos têm que andar 30 km até à estrada geral. Com relação ao transporte, alguns alunos ainda enfrentam dificuldades para chegar até ao núcleo. Entre eles, o aluno do 6º ano, J. C. (13 anos) que anda a cavalo 3 km e depois pega a Kombi, L. V. também do 6º ano, vem 8 km de moto e 3 km de caminhonete que são os “puxa” como eles chamam: a aluna M. de F. (14 anos), faz 5 km a cavalo, mais 3 km de carro e depois pega o ônibus da Escola Itinerante e anda por mais 9 km até à escola. Podemos perceber que os meios de transporte são os mais variados e não podemos deixar de observar os perigos a eles inerentes.

Os alunos vêm de diversas localidades, entre elas, Coxilha Rica, Faxinal, Fazenda do Baú, Fazenda Santo Cristo, Reflorestamento Pinheirinho, Fazenda Penteado, Fazenda Restinga, Fazenda Mont Serrat, Fazenda Manoel Marquete, Fazenda Senador (Pelotinhas), Fazenda Cavallhada, Fazenda da Cascata, Fazenda Paiquerê, Fazenda Araucária, Fazenda do Rincão (Cabanha Flora), Vigia, São Jorge, Fazenda Rodeio (Faxinal), Rincão do Perigo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental ‘Visconde de Araguaia’, na Localidade de Fazenda do Baú, Coxilha Rica, teve início no ano de 1987, por solicitação do Sr Flávio Crebs Ramos. Mas segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação essa escola veio transferida, em maio de 1972 de Correia Pinto, que então era distrito de Lages, para o Reflorestamento Araldi, na localidade de Macacos, próximo a Índios, ali funcionando até 1984, enquanto durou essa atividade florestal. A escola ficou desativada até 1986 quando o reflorestamento foi extinto sendo então transferida para Coxilha Rica. Vale ressaltar que a escola ali existente era um pouco mais distante de onde ela existe hoje. A escola contava com 07 alunos e a professora era Maria Helena do Amaral Eberle. Era uma pequena construção (media 3x4) feita com madeira e outros materiais rústicos.

Em 1993, pelo esforço da professora Maria Helena, também moradora na localidade, buscou-se um espaço um pouco maior, mas ainda não atendia as necessidades da comunidade, pois o número de alunos ia crescendo gradativamente, passando a existir a necessidade de um espaço que abrigasse todos.

Em 1996 foi feita solicitação para construção de uma nova sede para a escola. A prefeitura municipal (prefeito Raimundo Colombo e a então Secretaria da Educação da época Aidamar Seminotti Hoffer,) construiu uma escola maior, com 4 salas de aula, já com perspectiva de usar o espaço para a Escola Itinerante.

No ano de 2003 o sonho tornou-se realidade, como salienta a professora M. H. Foi inaugurada a nova escola, com cinco salas de aula, “Imponente aos olhos de todos, com espaço físico de 5 salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma área coberta¹³.” Interessante observar o tempo que levou entre o pedido de aumento da escola e a entrega da obra: sete anos de luta e labuta, sem mencionar os anos anteriores, no qual a comunidade buscou formas de suprir a ausência do Estado na construção do espaço de salas de aula.

A Escola, quando da sua inauguração, em 1987, contava com 15 alunos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. Em 2004 contava com 19 alunos, em classe multisseriada. Durante esses anos, até outubro de 2007 a professora Maria Helena foi à responsável pela escola. Em outubro ela se aposentou por tempo de serviço, mas continua lutando pela educação na comunidade.

Esse núcleo possui hoje o melhor espaço físico para funcionamento da Escola Itinerante, com salas de aulas e outros espaços de apoio às atividades. Funciona uma turma de séries iniciais multisseriada, com o mesmo calendário dos alunos que frequentam a Escola Itinerante. A justificativa para o mesmo calendário remete ao transporte escolar e à merenda. Vale ressaltar aqui que a atual professora é uma ex-aluna da Escola Itinerante, que mora e vive no campo, frequenta o Ensino Superior, em regime de EAD (Ensino a Distância) nos finais de semana, na cidade de Lages.

A escola desenvolve um importante papel nessa comunidade. Não somente o espaço da escola serve como referência e local de reuniões, mas também para a atuação e vinculação dos professores. Segundo a prof^a. M.H. (2008) a escola tem como função planejar, globalizar, dialogar, questionar, ser criativa, aceitar diferenças, ser crítica, ter capacidade de criar, ter responsabilidades, acreditar, rever conteúdos, e, acima de tudo, ter amor pelo trabalho e deixá-lo transparecer. O aluno deve sentir-se seguro e protegido. A escola tem como missão rever conceitos e crescer junto com o (sujeito) aluno. Nesse contexto observa a importância de um professor integrado à realidade dos alunos e que mora na comunidade. A escola desempenha, ainda, papel de liderança e de apoio à comunidade como um todo. E os desafios que essa comunidade enfrenta, especialmente nesses últimos anos, não são poucos, considerando-se os projetos de aproveitamento hídrico e o avanço da monocultura e do agronegócio, que resultam, em médio prazo, numa maior exclusão dos moradores, pequenos agricultores, peões e outros trabalhadores da região.

¹³ M.H. Entrevista concedida a Marilza Gobetti em 12 dez. 2008.

Entre uma visita e outra percebe-se que esse núcleo com alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio tem a participação ativa dos pais na educação de seus filhos, valorizando a escola, percebendo que ali são criadas as possibilidades de participação ativa na construção de uma sociedade melhor estruturada e seus filhos como sujeitos sociais frente às novas exigências do mercado e acima de tudo o compromisso da permanência de seus filhos perto de seus pais no campo.

4.3 NÚCLEO DE LAMBEDOR



Figura 9: Núcleo de Lambedor

Fonte: Autora

O caminhar entre e a busca pelo conhecimento continua através da inserção nos núcleos, pois o campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações existentes. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de existência e sobrevivência. Porém, cada localidade, cada

núcleo e espaço do campo mantêm particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que os diferenciam um do outro.

E importante ressaltar que a localidade geográfica de ‘Lambedor’ fica distante da cidade de Lages 29 km. Destes, 24 km seguem pela BR 282, e mais 5 km são percorridos através de estrada de chão. Um cenário de montanhas e de paredões de pedras é avistado ao longo da estrada. Um contraste com a paisagem do lado direito em que vemos plantas, campos e arbustos e alguns pinheiros araucária.

Segundo a Prof^a M. V. essa localidade é denominada ‘Lambedor’, porque os tropeiros passavam por ali e, como é um lugar que tem muitas pedras, usavam as mesmas para dar sal para o gado por isso o nome de ‘Lambedor’.

Esse núcleo atende alunos do Ensino Fundamental. Em 2008 tinha, matriculados e frequentando as aulas, 33 alunos, sendo, no 6º ano 08 alunos, no 7º ano, 11 alunos, no 8º ano 06, e no 9º ano, 08 alunos. Diferentemente da Escola Itinerante localizada na Fazenda do Baú, nessa comunidade não existe um prédio específico para a escola. As aulas acontecem no salão comunitário que fica ao lado da igreja. Como mencionado anteriormente, o salão comunitário, espaço de festas e reuniões, transforma-se, durante a semana em sala de aula. De forma geral são pequenos espaços, com palco um numa das laterais e a pista que, aberta para a dança nos dias de festas e nos dias de aula é dividida com cadeiras e mesas para o funcionamento da escola. Nos fundos do salão tem uma cozinha com fogão, pia, mesa e cadeiras onde são preparados os alimentos para os alunos e os professores que ali fazem suas refeições, num intervalo de uma hora para o almoço.

Em nossa primeira visita, no dia nove de maio, pudemos perceber, em cima do palco, um armário com livros disponíveis para os alunos (Figura 10), no entanto, nesse ano, retorno a esse núcleo e vejo que o espaço dedicado aos livros e leitura foi totalmente reestruturado e reformulado e ampliado, ganhando um ar de cantinho da leitura, com tapetes e tudo o mais, além de um suporte para revistas, construído pelos alunos (Figura 11).

Fica evidente que após a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social, na busca de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso à Educação de qualidade e a sua permanência para os povos do campo, melhorando e aprimorando esses espaços de ensino que proporcionam um ensino de qualidade.



**Figura 10: Livros à disposição dos alunos
Núcleo Lamedor**



**Figura 11: Cantinho para leitura, Núcleo de
Fazenda do Baú**

Fonte: Autora

Essa localidade recebe, alunos, para o Ensino Fundamental, de outras localidades, entre elas, Entrada do Campo e Pedras Brancas, alunos esses que percorrem até 10 km. Três alunos que vem da localidade de Caetano Verza, viajam até 40 km para frequentar a escola, utilizando os mais diversos meios de transportes: ônibus, bicicleta e até mesmo andam, a pé, um bom trecho do caminho.

A profissão predominante nessas localidades é a agricultura. A maioria dos alunos também trabalha na lavoura, ajudando seus pais nos dias em que não há aula, auxiliando também os pais para cuidar do gado e nas plantações. Plantam pinus em suas terras para vender e terem uma opção a mais para aumentar a renda e esta espécie está tomando conta dos nossos campos. Quanto às meninas, elas fazem serviços da casa, ajudam as mães na limpeza e, entre as respostas, chamou-me a atenção quando uma delas contou que “ajuda o pai a catar grimpa”¹⁴ que é para limpar o campo e o gado poder pastar e utilizam essas grimpas como lenha para começar o fogo.

A renda salarial da família é pequena. Como demonstram os dados coletados com os 24 alunos que responderam ao questionário e que frequentam o Ensino Fundamental nesse núcleo, 8 famílias recebem apenas 1 salário mínimo mensal, 3 famílias recebem 2 salários mínimos, 4 recebem 3 salários mínimos e apenas 4 famílias vivem com 4 salários mínimos.

Quanto ao lazer, nessa localidade, as horas de folga, são desfrutadas em atividades coletivas, como frequentar festas de igrejas nas localidades vizinhas, torneios de laços e ginateadas, além do futebol com os amigos. Os bailes, antes uma prática comum na

¹⁴ Grimpa é o galho que dá no pinheiro araucária, planta típica da serra catarinense. Relato da aluna V. da R. do 7º ano de 12 anos de idade, moradora em Caetano Verza.

localidade, quase não acontecem mais. Em cada grupo existem as matrizes históricas, que são constituídas e reintegradas pelas relações e que expressam o modo de vida de cada povo, que os revela nas suas festas, na religiosidade, nos gestos, nas vestimentas, nos hábitos alimentares e na maneira de falar.

4.4 NÚCLEO DE ÍNDIOS



Figura 12: Núcleo de Índios

Fonte: Autora

No período da visita ao núcleo de Índios, estavam matriculados nessa escola 49 alunos no Ensino Fundamental e 60 alunos no Ensino Médio, assim distribuídos: no Ensino Fundamental, no 6º ano, 11 alunos; no 7º ano, 20; no 8º ano, 13 e no 9º ano, 05 alunos, enquanto que no Ensino Médio havia no 1º ano, 33 alunos, no 2º ano, 16, e no 3º ano, 11 alunos. No dia dessa visita, os alunos do Ensino Fundamental estavam tendo aula de Arte, Informática, Português e Educação Física. Este é o núcleo com o maior número de alunos, além de ser o mais próximo da cidade distante apenas 12 km. Fato curioso que chama atenção foi o uso de celulares pelos alunos, mesmo não tendo sinal de nenhuma operadora na

localidade. Quando indagados porque eles traziam o celular para a escola, eles mencionaram que era apenas para ouvir música. Interessantes formas de consumo e símbolos de diferenciação ou, de pertencimento, mesmo que aparente, pelo uso de ícone de consumo da juventude.

Nesse núcleo há Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Médio são atendidos os alunos vindos dos núcleos de Lamedor e de Santa Terezinha do Salto, além dos de Gramados, Casa de Pedra (Painel), Caetano Verza, Campo da Tigela (Painel), Potreiros, Santa Terezinha do Boqueirão, Boa Vista (Painel), Mirantes, Entrada do Campo. De certa forma semelhante aos alunos dos outros núcleos, estes também percorrem grandes distâncias de sua casa até à escola. Muitos alunos viajam até 60 km. Um fato interessante é que essa escola atende alunos vindos também de outros municípios. Um aluno contou que sai de casa às 5h e 45min, o primeiro transporte que pega é uma Kombi. E depois, mais dois ônibus até à localidade de Índios. Segundo ele, a distância de sua casa até a escola é de 60 km, ele mora na localidade de Boa vista que pertence ao município de Painei. Perguntei por que ele vem estudar assim tão longe? Ele responde que acha um absurdo ter que sair do seu município para estudar em outro, mas que faz isso, porque o município não oferece Ensino Médio aos seus alunos.

A interação com os jovens alunos é muito gratificante e, de uma forma simples, eles expõem todas as dificuldades que enfrentam, demonstram a realidade do seu cotidiano, as dificuldades de estudar e os desafios da sobrevivência familiar. Um desses jovens, conta que na época de colheita ou plantio acaba faltando às aulas, porque ele dirige o trator para seu pai e que suas notas são baixas por que ele não tinha tempo de estudar. Pequenos fragmentos da vida dos jovens que vivem no campo. Sonhos, trabalho e lutas mesclam-se desde cedo no seu cotidiano.

Já os alunos do Ensino Fundamental vêm de localidades mais próximas, entre elas Cajuru, (distante mais ou menos 20 km), Gramados, Mirante, Raposo, Potreiros, Índios, Vila Cadeados, e apenas 06(seis) alunos vêm da localidade de Morrinhos (distante até 60 km), e utilizam o ônibus escolar.

A escola funciona em um enorme salão de festas da igreja, com as turmas divididas em grupos por série, uma em cada canto do salão (Figura 13). Os professores procuram falar baixo para não atrapalhar a aula do colega, toda uma logística necessária para o funcionamento das aulas. Na Figura 15 pode observar os alunos do Ensino Médio, quando responderam o questionário da pesquisadora e verificamos a dificuldade que os professores tem em trabalhar com turmas de maior número de alunos, em virtude do espaço.

A cozinha fica separada do salão. A merendeira prepara as refeições para os alunos e professores que frequentam esse núcleo. Na cozinha há apenas um fogão, um armário, uma pia, um *freezer*, uma mesa e algumas cadeiras, utilizadas pelos professores na hora das refeições. Os alunos costumam fazer as refeições no mesmo espaço de sala de aula.



Figura 13: Alunos separados por série



Figura 14: Sala adaptada para jogos



Figura 15: Alunos do Ensino Médio



Figura 16: Alunos na aula de Educação Física

Fonte: Autora

Somente a aula de Educação Física acontecia em outro espaço (Figura 14), numa sala onde se encontravam algumas mesas que eram usadas para jogar xadrez em meio a outras quinquilharias que deixavam ali, pois o espaço era também usado como depósito, e outros alunos reuniam-se em volta da mesa de pingue-pongue esperando a vez para jogar, conforme mostra a figura 16.

Em meio a mesas e cadeiras empilhadas num canto, em cima do palco, os professores improvisaram um pequeno oratório, no espaço onde, em dias de festas, funciona o

bar para venda de bebidas. No pequeno altar, uma imagem de uma santa conhecida como “Mãe Peregrina” e umas flores, trazidas pelos alunos e professores.

Chama a atenção o nome da santa: ‘Mãe Peregrina’, e me pergunto que relação tem essa santa denominada ‘Mãe Peregrina’, será que é uma alusão a proteção desses alunos que peregrinam durante anos nas estradas até chegar à escola e depois na volta para casa?

A comunidade de Índios, distrito de Lages, é uma das localidades mais próximas da cidade, possui transporte coletivo diário entre a cidade e a comunidade. A vila tem muitos moradores, cujas casas ficam próximas da igreja. Possui também uma fábrica de adubos, onde diversos pais trabalham. Outros pais trabalham na cidade de Lages, principalmente as mulheres, como domésticas retornando somente à noite para suas casas. Essa proximidade com a cidade de Lages se tem algumas vantagens, apresenta também seus pontos desfavoráveis, pois, como menciona um professor: “Eu não gosto muito de vir para cá, pois aqui é quase a mesma coisa que na cidade, você vai ver, até a vestimenta, os hábitos, as gírias, tudo muito parecido com os alunos da cidade”.

4.5 NÚCLEO DE RANCHO DE TÁBUAS

Minha trajetória de visita e reconhecimento aos núcleos continua e, depois de, saindo do município de Lages, percorrer 42 km, chego à localidade de Rancho de Tábuas (Figura 17), que atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Fundamental, em 2008, estavam matriculados nas turmas do 6º ano, 07 alunos; do 7º ano, 08; do 8º ano, 12, e na do 9º ano, 07 alunos, num total de 34 alunos. No Ensino Médio a escola tem 20 alunos, sendo 06, no 1º ano; 09, no 2º ano e, no 3º ano, 05 alunos.

A primeira visita ao núcleo o dia era de frio: era mês de junho e estavam todos muito bem vestidos, bem agasalhados. No caminho, antes de chegar ao núcleo, observo que as casas têm boas instalações com galpões grandes. Depois, nos dados coletados, observa-se que se concretizou nossa primeira impressão: a maioria dessas famílias são agropecuaristas, criam vacas de leite e vendem para uma cooperativa de nome Cooperios, da cidade de Joaçaba que fica no oeste de Santa Catarina. Alguns alunos até disseram que ‘tiram’ 8 vacas por dia que chega a dar até 100 litros/dia. Plantam pastagem para o gado leiteiro, entre outros cultivos

para sua subsistência. São pequenos e médios produtores que mantêm seus filhos na escola local e há também, um aluno filho de capataz, que não é dono da terra.



Figura 17: Núcleo de Rancho de Tábuas

Fonte: Autora

As distâncias que os alunos percorrem para chegar até o núcleo são relativamente pequenas se comparadas às percorridas por outros alunos que frequentam o núcleo de Índios, exceto um aluno que vem de Alto de Pessegueiros e viaja 32 km. Alguns vêm da localidade de Macacos (em média 18 km) e um número elevado de alunos moram ali mesmo na localidade de Rancho de Tábuas.

Pudemos constatar nesse núcleo um cemitério ao lado da igreja (Figura 18), diferente dos outros que não possuem cemitérios nas suas localidades, pelo menos próximo da igreja e tanto o salão quanto a igreja estavam com pinturas novas. Na Figura 19 podemos observar os alunos estão reunidos para responder ao questionário aplicado pela pesquisadora.



Figura 18: Cemitério ao lado do Núcleo



Figura 19: Alunos do Ensino Fundamental



Figura 20: Alunos servindo a merenda



Figura 21: Alunos lanchando, na área coberta

Fonte: Autora

Esse núcleo também funciona no salão da comunidade e podemos analisar pelas fotos (Figuras 20 e 21) que os alunos fazem as refeições num espaço coberto que fica entre o salão e a igreja, com mesas e bancos para eles se acomodarem, mesas essas que, em dia de festas da igreja, são utilizados pelas pessoas para saborearem o succulento churrasco.

O núcleo possui uma cozinha ampla com um fogão a lenha e um industrial, a gás, uma mesa com cadeiras e também uma caixa de lenha com tampa, ao lado do fogão à lenha, como é comum nas casas nessa região, e não podia deixar de faltar o chimarrão¹⁵, servido e oferecido ali mesmo, na cozinha em volta do fogão à lenha, para as pessoas que ali chegam. Na visita aos núcleos, as relações se estreitam criando laços de amizade e confiança que nos propiciam horas passadas juntos, numa proximidade amigável, podendo até participar das atividades como das refeições, dos lanches. Acompanhar o ritmo da escola é também um

¹⁵ Bebida típica feita de erva-mate e servida com água quente, geralmente feita em cuias de porongo comum nessa região.

momento interessante para observar a vida na comunidade. Nesse dia da minha visita, ao tomar chimarrão na cozinha, observo a merendeira pedir ajuda ao motorista para trocar o bujão de gás. A merendeira prepara as refeições para os alunos, motorista e professores desse núcleo. Observo a forma de organização e de solidariedade nas tarefas do cotidiano. A merendeira só coloca os alimentos na mesa e os alunos servem-se sozinhos deixando tudo limpo e organizado ao final de cada refeição, ficando claro que nesse grupo existe uma sintonia em não deixar nada fora do lugar. Tudo muito organizado e limpo, o ambiente é assim deixado quando saem para ir para suas casas. Participam ativamente da organização e limpeza do espaço de aula e do cuidado com esse espaço coletivo. Aqui podemos observar um claro contraste com as escolas nos ambientes urbanos.

Para a aluna M. B. P. (17 anos) “A Escola Itinerante é uma família, todos ajudam na limpeza, o salão local é da comunidade, poderia ser uma dificuldade, mas com a colaboração de todos, tudo anda corretamente, não aprendemos aqui somente as matérias básicas, mas levamos muitos aprendizados para a vida inteira”.

Com essa perspectiva observa-se que o estudante do campo é portador de rica experiência de vida e uma disciplina característica de exemplos e vivências cultuada na família, como salienta Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001, p. 16.)

Portanto, valorizar a cultura e os saberes do estudante e da comunidade no processo de aprendizagem escolar deve ser uma característica dos processos educativos.

No intuito de não perder nada, e observar tudo o que envolve essa escola, percebe-se que existe ao lado do salão uma sala inacabada onde adentro e encontro 8(oito) mulheres de todas as idades, que moram na comunidade, e que estão, segundo elas, num curso de tricô, oferecido pela prefeitura do Município. Com o material doado, agulhas e lãs, as mulheres confeccionam as roupas para o frio que é rigoroso na serra catarinense.

Na visita seguinte em novembro, quando retorno a esse núcleo, nota-se que não existe mais a sala inacabada e sim uma sala ampla, com livros, mesa e cadeiras. Foi construído ali uma biblioteca que naquele dia, estava sendo usada pela professora de Português. E, ainda, na frente da igreja havia um incomum movimento de pessoas e fico

sabendo que ali foi construído um Posto de Saúde e nesse dia estavam recebendo a vista do dentista.

4.6 NÚCLEO DE TRÊS ÁRVORES



Figura 22: Núcleo de Três Árvores



Figura 23: Escola Multisseriada nos fundos da igreja

Fonte: Autora

O núcleo ‘Três Árvores’, fica a 34 Km do centro de Lages, a 1 km da BR 282, andando pela estrada de chão. Esse núcleo é muito semelhante aos demais. Uma igreja, algumas casas, um salão comunitário. A igreja foi recentemente pintada, o salão ainda não, (Figura 22). Nos fundos da Igreja e do salão fica a escola multisseriada (Figura 23) que atende as séries iniciais. A maioria dos alunos que hoje frequentam a Escola Itinerante passaram por essa escola.

No primeiro dia de visita encontrei na escola, além da professora¹⁶, duas alunas. O terceiro aluno, um menino, não havia ido à escola, pois estava doente. Essa professora, que nesse dia estava fazendo atividades diferenciadas com essas alunas, contou que “é muito fácil trabalhar com pouco aluno, o trabalho flui de certa maneira e a compreensão é mais rápida”. A seguir, a foto (Figura 24) com trabalhos feitos com material alternativo, coletado da própria natureza e alguns reciclados, trazidos de casa pelos alunos.

¹⁶ A professora Madalena Miranda Largura, que trabalhava nessa escola de séries iniciais, infelizmente faleceu no dia 1º de fevereiro de 2009, de enfarte, com apenas 48 anos de idade, recém formada na Faculdade de Pedagogia. Estava cursando Especialização.



Figura 24: Trabalhos com material alternativo

Fonte: Autora

Infelizmente essa professora faleceu no início de 2009. Assim, perante a sua morte, observamos mais ainda a dificuldade em falar de ‘Educação do Campo’, pois falar em Educação do campo é falar de vida, de sujeitos que vivem e moram ali. Essa professora era um desses sujeitos que morava no campo e tinha sonhos e desejos de mudar a vida, querer mudar, fazer a diferença, por isso voltou a estudar para ensinar os saberes cultivados no campo, disseminando a semente da paixão pelo local onde vivem os alunos e ela vivia. Foi essa a impressão que ela nos passou durante a visita que fizemos à sua escola. Dela restaram memórias vivas que ficarão, para sempre, na memória dos alunos, exemplificadas no desejo de ‘ser professora’ expressado pelas duas meninas que estavam presentes na sala de aula, que, sendo-lhes perguntado o que queriam ser quando crescessem, responderam: “queremos ser professora”. E, no canto da sala de aula, um santuário cultuado com muito carinho (Figura 25), e, no quadro de giz, a data com os nomes dos alunos e o da professora (Figura 26).

Os oratórios, com imagens e cartazes religiosos são muito comuns nos espaços destinados a sala de aula, como podemos observar na imagem abaixo (Figura 25), símbolos da religiosidade local e da busca de proteção e ajuda divina, quando as dificuldades do cotidiano imperam.



Figura 25: Devoção presente na sala de aula



Figura 26: Quadro com nomes e séries dos alunos

Fonte: Autora

As aulas da Escola Itinerante acontecem no salão, da mesma forma que nos outros núcleos, mas como ela dispõe de um espaço coberto que serve de refeitório, alguns professores utilizam esse espaço fora do salão para dar sua aula, a exemplo da professora de Arte que nesse dia estava trabalhando nesse espaço.

Os alunos que frequentam esse núcleo são do Ensino Fundamental, num total de 24 alunos sendo 06, no 6º ano; 08, no 7º ano; 06, no 8º ano e 04, no 9º ano. Já havíamos tido um primeiro contato com eles num Campeonato de Atletismo de integração entre os núcleos da disciplina de Educação Física no qual estavam presentes os alunos dos núcleos de Lambedor, Três Árvores e Rancho de Tábuas, na localidade de Lambedor.

As localidades contempladas com esse núcleo de Três Árvores, são Macacos, Passo dos Souza, Rancho de Tábuas (1 aluno), e Bocaína do Sul (1 aluno). Filhos de capatazes, conserveiro, pequenos agricultores que plantam milho e feijão. Para Brandão a expectativa desses trabalhadores vem se modificando:

As atuais condições de trabalho propostas e contratadas sobre o controle de proprietários rurais, são a causa de os peões não conseguirem sair de uma situação de “fracasso”. O peão não consegue progredir porque a estrutura das relações de trabalho é desenhada de modo a mantê-lo sob o controle direto de fazendeiro, aquele

que se apropria dos proveitos do trabalho do lavrador.[...] No passado, a expectativa de um peão era a de trabalhar a ponto de tornar-se, um dia, um pequeno proprietário (1984, p.214).

Assim, podem ressaltar, de acordo com Brandão, que o lavrador não pode se constituir hoje como um produtor para o mercado produtivo. Antes isso acontecia porque arrendava as terras e produzia para si e com o produto que colhia ia comprando terras e aos poucos se apropriando delas e passando de não-proprietário para proprietário, exercendo assim a condição de sustento de sua família e com isso a sua permanência no campo.

A Educação presente nesse núcleo reflete os sujeitos que ali estão desde suas relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum. Percebe-se uma dessas diferenças no grupo na hora do lanche servido à tarde, que tinha como cardápio um arroz com galinha, prato bastante típico na nossa região. O frango foi servido com osso. A merendeira colocou os utensílios necessários para a refeição, deixou-os em cima da mesa e foi almoçar, fiquei imaginando a ‘guerra de ossos’ que poderia acontecer durante a refeição (presenciei muito isso em algumas escolas que atuei), mas qual não foi minha surpresa, quando vi que os alunos já tinham almoçado estavam lavando os pratos, eles mesmos, até formaram uma fila (Figura 27) como forma de organização, e um deles que estava lavando dois pratos me disse que estava lavando o do amigo porque na aula anterior o amigo havia lavado o prato dele (Figura 28).

Essa é uma das qualidades desses alunos. O que para os professores é um diferencial em trabalhar com essa escola, a solidariedade e ajuda mútua. Essa referência de ajuda e troca de favores é construída a partir das relações do ser humano com a família, com o outro e consigo mesmo. Esse conteúdo cultural está presente no aluno que vive no e do campo. Agora fica a indagação. Por que nessas escolas há a valorização do trabalho solidário na organização e limpeza das salas? Porque em escolas urbanas esse trabalho é destinado a profissionais?

Outro aspecto muito salientado pelos professores é o interesse o comprometimento dos pais na educação de seus filhos e o respeito que os alunos têm pelos seus professores. Segundo o professor D.G. uma das características existentes nessa escola, e que não encontramos numa escola urbana, são as “turmas pequenas e disciplinadas”.



Figura 27: Fila para lavar os utensílios

Fonte: Autora



Figura 28: Ajudando na limpeza

Fonte: Autora

Somente após a limpeza do espaço onde fizeram as refeições é que os alunos se dispersam pelo pátio para o descanso após o almoço e acontece com pequenos agrupamentos de meninas e meninos, quase sempre divididos por sexo; não há uma miscelânea de gênero nessas rodas que costumam fazer para conversar sobre diversos assuntos.

4.7 NÚCLEO DE SANTA TEREZINHA DO SALTO

A 35 km de distância da cidade encontra-se o núcleo de Santa Terezinha do Salto (Figura 29), após uma viagem cheia de paisagens e surpresas, com rios, campos e vilarejos de uma beleza inimaginável. Saindo do asfalto pegamos a estrada de chão. No caminho, belas casas, utilizadas como espaços de lazer, de famílias que moram na cidade. A proximidade com o rio dessa localidade oferece um espetáculo à parte uma rara beleza natural com suas ilhas e o rio largo formando uma lagoa enorme (Figuras 30 e 31), de calma propiciando a pesca e o lazer nesse local.



Figura 29: Salão de festas da localidade onde funciona o Núcleo

Fonte: Autora

Na localidade de Salto do Caveiras há uma Escola de séries iniciais e bem próxima dela, em Salto do Caveiras vê uma represa com sua cachoeira que mais parece uma cascata natural, onde podemos perceber que a água já não está tão forte como antes, a diminuição da represa avisa que a natureza deve ser preservada para que não falte água nas próximas décadas.



Figura 30: Represa do Santo Caveira



Figura 31: Represa do Salto do Caveira

Fonte: Autora

Após passar o Salto do Caveiras onde existe a represa, passamos por uma ponte nova, recém-construída, e vamos adiante. Em seguida notamos uns chalés onde avistamos pessoas e paramos para perguntar se estávamos no caminho certo e qual a distância até ao núcleo. As pessoas são amáveis, querem ajudar, e ficam conversando: querem saber quem sou e por que vou até lá. Explico e sigo adiante.

A vida se renova a cada quilometro percorrido: mudam as paisagens, algumas pessoas espiam quando o carro passa, percebemos que o meio de transporte mais utilizado nessa região não é o cavalo, mas as motocicletas.

Mais adiante as divisas vão se fechando e porteiras passam a ser uma constante na estrada. Algumas pontes são o que costumávamos chamar de “mata-burro”¹⁷ (Figura 32), a madeira ainda está nova, portanto foi construída há pouco tempo. A plantação de trigo parecia o Sol brilhando, nos dando as boas vindas, radiante. Por quilômetros e quilômetros nos acompanhou aquele tipo de vegetação e tudo indicava que, para os produtores, essa seria a esperança de um ano de colheita boa.



Figura 32: Ponte conhecida como "mata-burro"

Fonte: Autora

Esse núcleo fica localizado na antiga Serraria Manfrói, já há muito tempo desativada, pela falta de madeira. Segundo Agostini (2001, p. 25) “[...] o distrito de Santa Terezinha do

¹⁷ Ponte muito comum na região, que pela forma de construção evita a saída do gado para outras propriedades.

Salto abrange 22.210 ha e foi criado através da Lei nº 2264, de 17 de dezembro de 1996, tendo como sede, a localidade do Salto do Caveiras”. Próximo ao núcleo há uma igreja, o salão de festas, também usado pelos alunos e professores, além de uma escola com duas salas de aula, uma cozinha e um banheiro.

A visita a esse núcleo aconteceu em dois momentos. No dia 25 de novembro, logo depois do meio-dia, saí de casa com a intenção de visitar esse núcleo. Quando estava quase chegando ao núcleo, o ônibus da Escola Itinerante passou. Ao chegar ao núcleo a professora que estava com os alunos das séries iniciais me disse que tinham os alunos da Itinerante ido fazer um passeio na SEMASA (Secretaria Municipal de Águas e Saneamento) na cidade. Aproveitei e fiz alguns registros de fotos.

Ao percorrermos os 35 km de volta até à cidade, nos deparamos com um senhor pedindo carona. E nesses imprevistos da pesquisa, oferecemos carona, o que acabou se transformando numa excelente forma de conhecer um pouco mais a região. O Sr João ¹⁸, nos acompanhou durante 18 Km e nesse trajeto compartilhou conosco aspectos de sua vida, seu cotidiano, que perfazem a história dessa localidade. Ele tinha dois filhos que estavam na escola, um menino no 7º ano e outra uma menina, de 8 anos que era aluna de Dona Angelina.

No caminho passou por nós um ônibus cheio de gente e perguntei de onde era esse ônibus. Ele disse: “esse é dos trabalhadores do japonês que plantam frutas aqui, pêssego, uvas, caqui, maçãs etc. Eles trazem os trabalhadores da cidade para trabalhar aqui na plantação deles”.

Essa fala remete à conversa que tivemos com um dos professores que foi pioneiro na Escola Itinerante. Segundo ele “com a profissionalização de alguns setores, por exemplo, a plantação de uva ou alguns pomares de maçã, existe uma mão-de-obra que está indo trabalhar no interior, esse é o retorno com outras características. Porque não conseguem um trabalho na cidade e voltam para o campo”. E reporto-me para uma época de ano anterior quando trabalhei de Coordenadora de um Centro de Educação Infantil de um bairro na periferia de Lages, um dos mais carentes, a maioria dos pais e mães das crianças eram oriundos do campo, saíam de casa às 5h da manhã para trabalhar nessas condições como diaristas ou mensalistas, mas temporário, enquanto durava a colheita, plantio ou a conservação do pomar.

Percebe-se, diante desta constatação, portanto, que há uma incidência de pessoas que vão para a cidade com expectativa de emprego e se deparam com o problema do desemprego, na maioria das vezes desgostosos porque plantam, não colhem pelas intempéries da natureza,

¹⁸ Nome fictício.

acabam desiludidos e arriscam a ida para a cidade em busca de uma sonhada mas ilusória, vida melhor.

Retorno a esse núcleo no dia 03 de dezembro, para aplicação do questionário. Na comunidade funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental ‘Invernada Grande’ (Figura 33) no qual uma das salas é ocupada pelos alunos de séries iniciais. Numa construção separada funcionava outra sala de aula, onde estavam os 13 alunos do 7º ano da Escola Itinerante, e funcionava também uma cozinha bem equipada para fazer as refeições para os alunos e para os professores que atuam nesse núcleo. Nesse dia tive oportunidade de conversar com os alunos e aplicar o questionário da pesquisa. Já estava quase no final do ano, e muitos alunos já entrariam em férias na semana seguinte.



Figura 33: Escola Municipal de Ensino Fundamental ‘Invernada Grande’



Figura 34: Sacristia da igreja. Fica nos fundos da igreja

Fonte: Autora

O salão da igreja (Figura 34), também é ocupado com aula: sete alunos do sexto ano e mais o nono ano, com uma aluna, compartilhavam esse espaço. Além das carteiras e cadeiras, nesse salão em um canto, em cima de uma mesa, havia um aparelho de som, o qual pertence a um dos alunos, que o trouxe para ouvirem música na hora do intervalo. Nessa localidade, até a sacristia da igreja estava sendo utilizada como espaço de sala de aulas, por 08 (oito) alunos do 8º ano. Nesse núcleo estão matriculados 29 alunos do Ensino Fundamental. Depois que terminam o Ensino Fundamental eles passam a frequentar o núcleo de Índios. O transporte escolar apanha os alunos logo cedinho e depois, no final da tarde, os leva de volta até suas respectivas casas. Convém lembrar que para isso atravessam a cidade de Lages.

Os alunos desse núcleo em geral são filhos de pequenos agricultores e médios proprietários rurais, ou empregados que cuidam de propriedades cujos proprietários vivem no espaço urbano. Esses dados se confirmam na aplicação do questionário aos alunos dessa escola, em cujas respostas comprova-se haver 14 pais agricultores, 4 são operadores de máquinas, e ainda há 5 pais que, mesmo possuindo sua pequena propriedade, são diaristas e, trabalhando para complementar a renda e 3 pais cuidam da propriedade para outra pessoa que vive na cidade e portanto, são assalariados.

Isso confirma o que já foi observado por Agostini (2001, p. 96), em seu trabalho de Mestrado sobre essa região “quem vive na zona rural é o pequeno proprietário, predominando, em número, os proprietários sobre os ‘não proprietários’, embora a área total ocupada pelos primeiros seja cinco vezes menor que a destes últimos.”

Pode destacar que grande parte das famílias cujos filhos estudam na Escola Itinerante têm na agricultura familiar a principal fonte de renda, cultivando, principalmente milho, feijão, trigo, arroz, mandioca, criando aves, suínos, e vacas de leite. Vivem da agricultura familiar e grande parte deles plantam para sua subsistência, facilitando com isso a vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

As pessoas que vivem no campo encontram muitas dificuldades para garantir sua sobrevivência, desde as dificuldades de acesso à terra, acesso à saúde, acesso à educação e acesso ao trabalho remunerado. Há um movimento de êxodo e expulsão dessas populações, como muito bem vislumbrado pelo jovem S. T. (21 anos) ex-aluno da Escola Itinerante, que concluiu o Ensino Médio nessa escola: “Moro nas terras do avô, e estou vindo para a cidade a procura de emprego. Já tenho um irmão que mora na cidade e já foi cobrador de ônibus e hoje tem uma barbearia, ganha bem”. Ele continua:

Não vale a pena ficar no campo, porque esse ano plantamos 3 mil pés de tomates e colhemos até que bastante, mas na hora de vender, não valia nada, deu 30 caixas, apesar de não ter nenhuma ajuda de pessoa instruída para ensinar como plantar, seguimos os conselhos do meu tio que mora em Rio do Sul, tanto que o veneno utilizado fomos buscar lá porque aqui não encontramos.

Hoje esse jovem, trabalha numa chácara que fica próxima a sua casa, em ‘Lambedor’. As terras que ele cuida foram desmembradas e vendidas pelos herdeiros para pagar as custas do inventário. A chácara que ele cuida foi vendida para uma pessoa que mora na cidade e passa o fim de semana. Ele limpa, cuida dos peixes e dos animais que ficam ali na chácara, mas o que ganha não considera um bom salário para permanecer no campo.

E nesses campos, espaços de vida, de luta e de esperança, a escola desempenha um papel fundamental. Como salienta um dos alunos, J. R. (15 anos): “Se não existisse a Escola Itinerante, não saberia dizer se estava morando no interior” continua ele: “A nossa escola é uma corrente, um depende do outro é uma ligação entre alunos, professores, motoristas, merendeiras e todos que ajudam a manter essa escola fenomenal”.

O campo, muito longe de sua extinção ou do seu esvaziamento, como defendido pelos projetos dos agronegócios, se constitui num rico espaço social, marcado, inscrito e produzido pelos seres humanos. Espaços cheios de símbolos permeados pela diversidade cultural, pela multiplicidade de gerações e saberes, de conhecimentos organizados de diferentes modos através de lutas, de estratégias de mobilização social pela permanência no campo. E com o sujeito que vive no campo, defende outra forma de desenvolvimento: um fortalecimento capital e social, por meio de vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar ou no espaço vivido que para o sujeito é imprescindível para o desenvolvimento territorial sustentável e o acesso à terra e a possibilidade de nela produzir, garantindo assim uma vida com qualidade.

5 PROJETOS E SONHOS: EXPERIÊNCIAS E AÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA ITINERANTE

Estar no mundo sem fazer histórias, sem por ela
ter feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua
própria presença no mundo, sem sonhar, sem
cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da
terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir,
sem filosofar, sem pontos de vista sobre o
mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem
assombro em face do mistério, sem aprender,
sem ensinar, sem idéias de formação, sem
politizar não é possível (FREIRE, 2006b).

Nos últimos anos, muito se tem escrito sobre as limitações das escolas e sobre a crise que permeia o ambiente escolar. Uma das facetas de momentos de crises é o incentivo a indagar e buscar possibilidades de mudança, buscar experiências que nos ajudam a construir alternativas. Nesse contexto ao debruçarmo-nos sobre a Escola Itinerante, seguimos em busca dessas tonalidades que marcam a diferença e que apontam para novas perspectivas. O que faz uma escola ser diferente? Neste capítulo busca-se apresentar algumas das perspectivas de trabalho da Escola Itinerante.

A peculiaridade da Escola Itinerante não se restringe à concentração das aulas em períodos diferenciados e alternados, mas encontra-se também no jeito de fazer, no ressignificar de processos de aprendizagem, na inovação e no uso de novas tecnologias. Importante, neste capítulo, descrever a experiência, enquanto uma proposta de gestão política da educação escolar pública fundamental neste município de Lages. Como salienta a Secretária Municipal da Educação, S. R. a continuidade dessa escola é importante por ser “uma escola diferente por conta da sua estrutura e do trabalho que desenvolve”. É em busca dessas diferenças que estaremos direcionando nosso olhar.

Neste capítulo faz-se o registro de algumas dessas propostas pedagógicas, não com a intenção de analisar, mas de inventariar essas práticas, dando destaque à proposta de Informática na Escola Itinerante.

5.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO NA ESCOLA ITINERANTE

O crescimento e a utilização das novas tecnologias têm provocado uma mudança na sociedade. Muitos pesquisadores já passam a caracterizar a sociedade atual como a sociedade da informação e do conhecimento. O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) é um reflexo desta mudança. No contexto de uma sociedade cada vez mais tecnológica, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico está presente em todos os lugares e que não pode ser ignorado.

A sociedade contemporânea é hoje, compreendida como uma sociedade que nas suas interações, recorre, de forma intensa, aos meios digitais. Um fator que sempre se destaca nos estudos sobre a sociedade da informação e do conhecimento é o uso crescente das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (GOUVEIA 2003, p. 3-8). Para muitos autores, estamos vivendo um novo período de revolução tecnológica, no qual o uso intenso das TIC's permeia todos os setores, inclusive a educação. Nesse contexto de globalização e intensa informatização da vida, o conhecimento, e, aqui, principalmente a produção de conhecimento ampliado por meio das inovações tecnológicas oferecidas pela microeletrônica, pela informática e pelas novas tecnologias de comunicação, estão presentes em todas as esferas da vida, moldando e interferindo nas relações sociais. As próprias concepções de espaço, distâncias e temporalidades se diluem e se ressignificam.

Para Castells (2000, p. 46) a sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade enquanto comunicação do conhecimento. O autor descreve a sociedade contemporânea como uma sociedade globalizada, centrada no uso e aplicação de informação e conhecimento, cuja base material está sendo alterada aceleradamente por uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação e em meio a profundas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos sistemas de valores.

A atual conjuntura sociopolítica, econômica e tecnológica aponta para caminhos da busca pelo conhecimento, a busca do saber e o acesso às tecnologias ligadas à comunicação e informação, agregando esse conhecimento não apenas à produção de trabalho, mas também à perspectiva de mudança na vida, tornando-o autônomo, criativo e informado, dependendo da forma como são utilizados esse conhecimento e a informação. Para Wiener (1954, p.17-18):

Informação é o termo que designa o conteúdo daquilo que permutamos com o mundo exterior ao ajustar-nos a ele, e que faz com que nosso ajustamento seja nele percebido. O processo de receber e utilizar informação é o processo de nosso ajuste às contingências do meio ambiente e de nosso efetivo viver nesse meio ambiente. As necessidades e a complexidade da vida moderna fazem, a este processo de informação, exigências maiores do que nunca, e nossa imprensa, nossos museus, nossos laboratórios científicos, nossas universidades, nossas bibliotecas e nossos compêndios estão obrigados a tender às necessidades de tal processo, sob pena de malograr em seus escopos. Dessarte, comunicação e controle fazem parte da essência da vida interior do homem, mesmo que pertençam à sua vida em sociedade.

Partindo desse pressuposto é que esse avanço da comunicação e informação chega às escolas. O advento das TIC's exige da população uma constante busca pela informação, despertando a consciência crítica, fazendo com que o professor construa o conhecimento, não apenas seja um mero transferidor nem tampouco molde o educando num ser indeciso e acomodado, mas num ser capaz de criar suas próprias possibilidades para a construção do seu saber, seja em que espaço atue, no campo ou na cidade. Para Moran (2000, p.51):

A sociedade precisa ter como projeto político à procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem dos que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas a segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe.

Segundo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (2006a, p. 22).

Entretanto, para Paulo Freire o conhecimento precisa ser constantemente testemunhado, vivido, uma vez que o educador crie possibilidades para sua própria produção ou sua construção, estando sempre aberto a novas indagações, à curiosidade, e enquanto educador deve ser mediador do conhecimento abrindo caminhos coletivos de busca e

investigação para a produção do seu conhecimento, e de seu aluno e não apenas um repetidor de conhecimento.

De acordo com Paulo Freire (2006b, p.33): “Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto”. Pensar certo, do ponto de vista do professor, implica tanto o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito à capacidade criadora do aluno.

É por isso que, para Freire (2006b) e Serres (2003), não se trata de demonizar as técnicas e as ciências, pois elas traduzem segundo eles a própria historicidade da condição humana. Por outro lado, não se trata também, de acordo com estes autores, de referendar as técnicas e as ciências dando-lhes o poder de ditar os destinos da vida humana e da natureza como um todo no nosso planeta. Para Freire (2006b), trata-se de perceber as contradições pertinentes aos saberes científicos e tecnológicos que, por sua vez, traduzem as contradições implícitas na formação material capitalista, cujas classes dominantes definem e controlam os saberes instrumentalizados.

Desse modo, o processo mecânico que exclui, discrimina, desumaniza o humano a partir da organização privada dos meios de produção, quer dizer, a tomada de consciência crítica dessa realidade, pode/deve inaugurar um mundo em que as ciências e as técnicas não se sobreponham à dignidade da vida humana. Para Serres (2003), trata-se de controlar o descontrolado poder que a técnica e a ciência exercem em relação ao planeta em que habitamos e, conseqüentemente, sobre a humanidade e, notadamente, na natureza, a qual aos poucos, nós humanos, estamos degradando-a.

E nesse contexto, qual a situação das comunidades rurais? Pode-se observar que as TIC's estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. O acesso ampliado a essas tecnologias constitui-se em mais uma frente de luta, configurando-se também como um dos direitos atuais que perpassam a construção de sociedades mais justas. E os dados oficiais no Brasil demonstram o quadro dessa exclusão no campo.

Partindo desse pressuposto surgem questionamentos a respeito de qual o papel da inclusão digital na Escola Itinerante e com relação ao perfil dos alunos e professores que fazem parte desse processo. Quem são esses sujeitos? Como os alunos e professores percebem o uso dessas tecnologias no seu cotidiano escolar?

Partindo da premissa do avanço tecnológico nos diferentes setores da sociedade e da importância da alfabetização na "linguagem digital", seja qual for a tecnologia tanto da

informação quanto da comunicação, essa acessibilidade permite, quando bem conduzida, ampliar os horizontes para a sobrevivência e a inserção em uma sociedade altamente competitiva e que evidentemente constrói redes solidárias e informativas que podem resultar não apenas na aprendizagem da manipulação ou uso adequado da ferramenta seja ela qual for: celular, computador, rádio, etc. Isso permite que os diferentes grupos sociais tenham acesso às novas tecnologias, delineando mais uma dimensão de direitos sociais, independente do espaço de vida, seja no campo ou na cidade. Nesse contexto a situação dos povos que vivem no campo os leva a mais uma situação de marginalidade, ou seja, ausência de mecanismos e possibilidades de conexão a esses sistemas. Assim as políticas públicas são fundamentais para garantir o acesso a estas tecnologias e para tanto, a escola desempenha um papel fundamental, qual seja, de acesso e aprendizagem.

Não se pode negar que a nossa sociedade está cada vez mais usando a tecnologia. Temos que ter consciência da inserção desses procedimentos em nossos currículos escolares e para isso temos que desenvolver as competências e habilidades para utilização dessas ferramentas, as TIC's. Numa sociedade do conhecimento para ter acesso à informação e à construção do conhecimento, o componente tecnológico não pode ser ignorado.

Com a intensificação do uso de computadores nas escolas, a partir da década de 70 e 80, e com o surgimento da internet por volta dos anos 90, tornou-se uma ferramenta de transformação social, trazendo mudanças no âmbito econômico, cultural e educacional. A inclusão digital passou a fazer parte do rol de reivindicações das escolas. O termo “incluir” segundo o Dicionário Aurélio, significa “inserir, introduzir, conter ou trazer em si, fazer tomar parte”. Entretanto, a pergunta é: Como inserir? Inserir os que não puderam alcançar este objetivo na primeira fase de implantação da sociedade de informação é um dos significados mais abrangentes para o termo inclusão digital (FERREIRA, 2004).

Nos últimos anos do século XX, esse novo problema das transformações da comunicação, com o qual a educação se defrontou, delineia uma situação paradoxal: enquanto a educação oferecida era quase que totalmente baseada no universo literário e impresso, a maior parte dos alunos, feliz ou infelizmente, recebia muito mais informações em casa por meios audiovisuais. Embora muitas escolas, já na década de 80 tenham incluído o uso das novas tecnologias, entre elas o do computador, a situação paradoxal continua, pois os professores são formados para ministrar um ensino pautado em técnicas pedagógicas e em conteúdos tradicionais priorizando o livro didático como recurso principal para aprender.

Com base na perspectiva de inclusão a expressão ‘inclusão digital’ ultrapassa a ideia de ensinar a usar a máquina adequadamente, vai além do uso de softwares pelos excluídos da

sociedade ou por aqueles que não têm ou nunca tiveram oportunidades de utilizar um computador, seja nas suas casas, seja na escola. Considera-se que não seja exatamente este o significado de ‘inclusão digital’, mas sim a oportunidade de tirar proveito da tecnologia digital que não necessariamente está ligada a somente ser um operador de um computador: é necessário conhecer e estar informado para estar incluído. Trazemos aqui a possibilidade dessas tecnologias estarem presentes no campo e como diz o aluno M.R. (14 anos) “se quero falar com minha tia que mora na cidade, preciso subir numa pedra perto da minha casa onde ‘pega’ o celular e aí falo. O importante é que posso falar e ter notícias dela”. Apesar de alguns transtornos, não é porque o sujeito mora no campo que ele não tenha direito a comunicar-se com quem mora na cidade.

Para Paulo Rebelo (2005), inclusão digital significa, ou melhor, implica também, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia. A inclusão digital se caracteriza por ser um instrumento de acesso à sociedade da informação, sendo, no mundo globalizado um importante instrumento de inclusão social. Afirma Costa (2005) que os excluídos – tanto os digital, quanto os socialmente – são categorias semelhantes, pois ambos estão à margem da sociedade estabelecida.

Partindo desse pressuposto pode-se dizer que a inclusão digital é a democratização do acesso às tecnologias da comunicação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. Entre as estratégias inclusivas estão projetos e ações que facilitam o acesso de pessoas de baixa renda às TIC’s. Entre eles podemos destacar o projeto de inclusão digital dos alunos que participam da Escola Itinerante, a qual é foco desta pesquisa, fazendo, o estudo dessas modernas tecnologias, parte do currículo dessa escola.

Aí surgem os questionamentos: acontece de fato, a inclusão digital na escola? Pode-se dizer que, de forma geral, a ‘inclusão digital’ virou um jargão, de discurso de campanhas eleitorais, usado por candidatos falando em democratização e universalização do acesso e à inclusão digital, sem prestar atenção na forma como tal se deve dar e nem nos resultados que tal processo promove. Assim percebe-se que uma das tendências dominantes na escola é tratar os alunos como se suas condições socioeconômicas, conhecimentos e origens fossem homogêneos, negando as diferentes realidades, experiências e temporalidades. Não é possível esquecer que inclusão digital significa, também, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia.

Nesta perspectiva o Brasil vem buscando desenvolver ações diversas visando à inclusão digital como parte de uma política inclusiva. Desde final de novembro de 2005, alguns projetos estão sendo colocados em prática pelo governo federal, entre eles, o projeto de

inclusão digital “Computador para Todos - Projeto Cidadão Conectado” que registrou mais de 19 mil máquinas financiadas até meados de janeiro de 2008.

Com relação às políticas públicas de inclusão digital o Ministro da Educação, Fernando Haddad, em pronunciamento, no dia 22 de abril de 2008, disse que:

Uma das missões mais urgentes do MEC é alinhar o modelo educacional brasileiro à revolução digital. O caminho encontrado para atingir essa meta é o investimento em infra-estrutura tecnológica, que vai permitir aparelhar com laboratórios de informática as escolas urbanas e rurais, capacitar os professores e oferecer conteúdos educacionais adequados. No balanço, Haddad informou que, em 2007, o ministério equipou as escolas de ensino médio públicas e que, em 2008, estão em processo de compra 29 mil laboratórios de informática para as escolas do ensino fundamental. Mas, na sua avaliação, não basta ter laboratórios nas escolas, é preciso que estejam conectados à internet para produzir os efeitos esperados no aprendizado de crianças e adolescentes. “A conexão à internet possibilitará usar todo o potencial dos laboratórios enquanto ferramentas pedagógicas capazes de tornar mais eficientes os métodos de aprendizagem”, disse. O ministro anunciou que, até 2010, todas as escolas públicas urbanas terão conexão gratuita de banda larga à internet. “São 55 mil escolas, onde estudam 84% dos alunos do ensino fundamental e médio.” O programa colocará em conexão cerca de 37 milhões de alunos. Além de atender os alunos das escolas urbanas por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), o ProInfo Rural vai integrar as escolas rurais. Mas para que a tecnologia não fique parada ou que seja desperdiçada nas escolas, o Ministério da Educação já iniciou a capacitação de professores. Em 2008, a meta é capacitar mais de 100 mil professores, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais. O MEC também está cuidando dos conteúdos educacionais a serem oferecidos aos professores, gestores, diretores, coordenadores pedagógicos e estudantes. Esses conteúdos serão colocados num banco educacional para consulta e utilização dos educadores. Ao oferecer laboratórios de informática para as escolas, conexão gratuita de qualidade e com velocidade, treinamento aos professores para o bom aproveitamento dos instrumentos da tecnologia e conteúdos pedagógicos, disse Haddad, o Ministério da Educação atende a uma das 40 metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que completa um ano na próxima quinta-feira, 24 de abril de 2008.

Diante desse discurso percebe-se que há certa preocupação por parte dos governantes em equipar as escolas, tanto urbanas quanto rurais, volta-se para a democratização e acesso as tecnologias usufruindo dessas tecnologias para produzir e disseminar conhecimento.

Não é porque as pessoas vivem no campo que não tem que ter acesso às tecnologias em geral, e por meio da inserção na observação desse espaço que percebo que as tecnologias estão em todos os espaços.

Partindo dessa premissa no ano de 2003 a Secretaria de Educação do Município adquiriu 12 (doze) *notebooks* de última geração para que fossem utilizados pelos professores no processo ensino-aprendizagem para os alunos que vivem no campo e do campo e que frequentam a Escola Itinerante.

A partir de então a Escola Itinerante tem, em seu currículo a disciplina de Informática que é ministrada por dois professores com duas aulas de 1h50min por semana no

Ensino Fundamental e uma aula semanal no Ensino Médio. Os professores possuem graduação, sendo um deles em Informática e o outro, em Estudos Sociais.

Esses *notebooks* são transportados em uma caixa de madeira forrada com espuma protegendo os aparelhos dos solavancos inevitáveis do ônibus na estrada de chão (Figura 35). Na hora da aula os alunos pegam os mesmos e os instalam, colocando os cabos e cada um liga o seu.



Figura 35: Alunos retirando os *notebooks* da caixa

Fonte: Autora

É interessante observar o acesso a alguns tipos de tecnologias de comunicação na região de estudo. Pode-se perceber pelos dados na tabela 1 que todos possuem TV's enquanto que o celular está presente, sendo possuído por, praticamente, todos os alunos do Ensino Médio. Apenas 2 (dois) alunos de três núcleos não possuem essa tecnologia de comunicação. Vale ressaltar aqui que os alunos do Ensino Fundamental, a maioria não possui celular próprio mas, tem um aparelho na família, usado por todos quando necessário para comunicar-se com parentes que moram em outras localidades.

Tabela 7: Eletroeletrônico Ensino Médio e Ensino Fundamental

Descrição	Lambedor		Índios		Fazenda do Baú		Rancho de Tábuas		Três Árvores		Santa Terezinha do Salto	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
DVD	15	9	74	20	24	13	22	29	4	20	19	10
Rádio/Aparelho de Som	22	2	94	0	24	12	49	2	24	0	29	0
Celular	24	0	92	2	35	2	51	0	22	2	29	0
Câmera digital	8	16	24	70	5	31	8	43	0	24	7	22
Televisão	46	0	94	0	37	0	51	0	24	0	29	0

Fonte: Elaborado pela autora

**Figura 36: Tecnologia presente numa classe multisseriada no núcleo de Fazenda do Baú**

Fonte: Autora

Para o professor E.J.S.: “Os alunos da Escola Itinerante têm basicamente, tudo o que os alunos da cidade têm: eles têm energia elétrica, dispõem de TVs, aparelhos de som, rádios, celulares, acesso a revistas, se vestem de forma igual aos alunos da cidade, pode-se dizer que o campo está urbanizado”. Com base nessa perspectiva vêem a urbanidade como acesso a determinadas condições. A figura 36 confirma a informação de que as tecnologias estão presentes no cotidiano escolar, nela se pode perceber o computador e a televisão numa sala de

aula com alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental na localidade de Coxilha Rica onde fica o núcleo de Fazenda do Baú.

a) Percepção dos professores

Aqui busca-se analisar a percepção dos professores com relação à prática pedagógica para esses educadores, não só na questão tecnológica, mas em todas as atividades que desenvolvem nessa escola. Para isso foi utilizado entrevistas e questionários realizados com os professores que atuam nessa escola e segundo Beltrame (2002), usado também o que ela chama de “cenas de sala de aula” referindo-se a visitas nas escolas e à observação sem interferência nas aulas dos professores.

Sabe-se que de nada adianta a escola investir em equipamentos tecnológicos de última geração se o professor não busca conhecer, dominar as novas tecnologias ou nelas se aperfeiçoar. Entretanto também, sabemos que apenas isso não é fator relevante na utilização; é necessário que o professor tenha a vontade de buscar aprimorar seus próprios conhecimentos e de seus alunos, que sinta a necessidade de estar em formação permanente para a utilização desse dispositivo como um suporte nas suas aulas. Esse é sempre um desafio, como salienta Perrenoud, (2000, p.138):

Uma cultura tecnológica de base também é necessária para pensar as relações entre a evolução dos instrumentos (informática e hipermídia), as competências intelectuais e a relação com o saber que a escola pretende formar. Pelo menos sob esse ângulo, as tecnologias novas não poderiam ser indiferentes a nenhum professor, por modificarem as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar. Tal evolução afeta, portanto, as situações que os alunos enfrentam e enfrentarão, nas quais eles pretensamente mobilizam e mobilizarão o que aprenderam na escola.

Diante dessa realidade o papel do professor frente a esse recurso deve ser não apenas ensinar, mas o de facilitador da aprendizagem do aluno, fazendo com que o mesmo tenha curiosidade e que a tecnologia seja uma ferramenta que vai auxiliá-lo nesse processo, ou melhor, que ele seja o mediador da aprendizagem que acontece entre a relação sujeito e conhecimento fazendo essa ponte de mediar a compreensão e a busca pela construção do conhecimento, tornando-se um aluno pesquisador, que busca conhecer o conteúdo proposto indo além do proposto em sala de aula.

Não podemos esquecer que a motivação é imprescindível para o desenvolvimento do conhecimento do sujeito, pois bons resultados de aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a discutir,

comparar, rever, perguntar, e acima de tudo, a ter criatividade, pois hoje não se concebe que as pessoas que apenas tenham conteúdos ou teorias, mas sim se espera que sejam pessoas criativas e capazes de ampliar ideias. Para compreender essa relação se faz um breve estudo sobre o perfil do professor de Escola Itinerante apresentando dados significativos da formação desses professores e de sua atuação profissional nessa escola.

Na tabela 9 que contém dados sobre a formação escolar dos professores, observa-se a relação de professores que atuam nessa escola e a escolarização de cada um deles e percebe que todos os professores com exceção de um que não tem habilitação específica na área de atuação. Dos (18) dezoito professores que atuam nessa escola no Ensino Fundamental apenas 7 (sete) têm Pós-graduação, há que se pensar nesse fator a pouca disponibilidade de horários para a realização de um Curso. Há que se observar que na disponibilidade de tempo de trabalho inclui-se também o tempo gasto com os deslocamentos até as localidades, com estradas nem sempre de trânsito fácil, não permitindo horários rígidos de retorno, e, assim, a maioria dos professores não têm horário para chegar em casa. Já no Ensino Médio a Escola é privilegiada por ter, em seu quadro de funcionários uma professora com Mestrado em Geografia pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) que trabalha com as disciplinas de Biologia e Química no Ensino Médio. O quadro de professores no total também é composto de 8 (oito) professores, todos graduados, sendo 6 (seis) com pós-graduação.

A Secretaria de Educação propõe uma formação continuada que é um processo de formação permanente e durante o ano letivo, não específica para os professores que atuam no campo, mas por disciplina podendo o professor escolher o dia em que quer participar ou de acordo com sua hora atividade. Segundo a Secretaria Municipal de Educação S. R.:

A formação dos professores é a mesma formação porém se faz necessário outro tipo de formação. Não existe uma formação específica para eles, existe horário diferenciado sempre oferecemos turno alternativo. Temos que caminhar numa perspectiva de ter um currículo diferenciado para os alunos que atuam lá e cursos para os nossos professores.

É necessário construir uma proposta de formação que leve em conta os saberes dos quais os professores se têm apropriado na sua experiência cotidiana dentro da sala de aula no campo, que leve em consideração não apenas os saberes curriculares e pedagógicos como formadores de docentes, mas, sobretudo, leve em conta os saberes de experiência que ele elaborou em sua práxis educativa. Efetivamente, os professores transformam o conteúdo do ensino programático, adequando-os aos alunos a quem se destina e ao contexto onde o ensino ocorre. Segundo Therrien (1994, p.7):

Tabela 8: Disciplina e Formação dos Professores - Ensino Fundamental

Disciplina	Nº de Aulas	Turno		Habilitação (completa)	CH	Situação Funcional	
		M	V			EF	CT
Português	40	X	X	Português e Pós-graduação	40	X	
	20	X	X	Português e Pós-graduação	40	X	
	40	X	X	Português e Pós-graduação	40	X	
Inglês	20	X	X	Letras	20		X
	10	X	X	Português e Pós-graduação	10	X	
Historia Geografia	40	X	X	Ciências Sociais	40	X	
	40	X	X	História e Pós-graduação	40	X	
	40	X	X	Ciências Sociais	40	X	
Matemática	40	X	X	Matemática	40		X
	40	X	X	Matemática	40	X	
	40	X	X	Matemática	40	X	
Ciências	20	X	X	Biologia	20	X	
	40	X	X	Biologia	40	X	
Educação Física	20	X	X	Ed. Física e Pós-graduação	30	X	
	40	X	X	Ed. Física e Pós-graduação	40	X	
Artes	30	X	X	Artes e Pós-graduação	30	X	
Informática	40	X	X	Bacharel em Informática	40		X
	20	X	X	Estudos Sociais	20		X

Fonte: Secretaria da Escola (2008).

Tabela 9: Disciplinas e Formação dos Professores - Ensino Médio

Disciplina	Nº de aulas	Turno		Habilitação (completa)	CH	Situação Funcional	
		M	V			EF	CT
Português	20	X	X	Português e Pós-graduação	20	X	
Inglês	05	X	X	Português e Pós-graduação	05	X	
Historia Geografia	20	X	X	Ciências Sociais e Pós-graduação	20		X
	10	X	X	Ciências Sociais	10	X	
Matemática	20	X	X	Matemática	20	X	
Biologia	20	X	X	Mestrado em Geografia	20	X	
Educação Física	10	X	X	Ed. Física e Pós-graduação	10	X	
Química	20	X	X	Mestrado em Geografia	20	X	
Física	20	X	X	Matemática	20	X	
Artes	05	X	X	Português e Pós-graduação	05	X	
Informática	10	X	X	Ciências Sociais	10		X

Fonte: Secretaria da Escola (2008).

O docente domina uma pluralidade de saberes que o habilitam em situações complexas, não a utilizá-las diretamente de modo técnico, as a deliberar, analisar, interpretar situações a tomar decisões. [...] Trata-se de um saber profissional, plural, construído do cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para tomada de decisões em situações de interação [...].

Todos os (29) vinte e nove professores e as pessoas envolvidas no quadro administrativo da escola tiveram acesso ao questionário o qual foi deixado na secretaria da escola para que os professores na sua hora atividade respondessem ao mesmo, mas somente (17) dezessete deles responderam. Dos (17) dezessete professores que responderam 13 (treze) fazem parte do quadro efetivo da rede municipal e os outros 4 (quatro) são contratados em caráter temporário. Podemos observar no gráfico 9 que grande parte dos professores atua há mais de cinco anos nessa escola. Dois deles trabalham nessa escola há 23 anos estando na escola desde a sua implantação. Numa conversa informal um deles diz: “Já sou patrimônio dessa escola”. Ambos estão em processo de aposentadoria encerrando suas atividades neste ano.

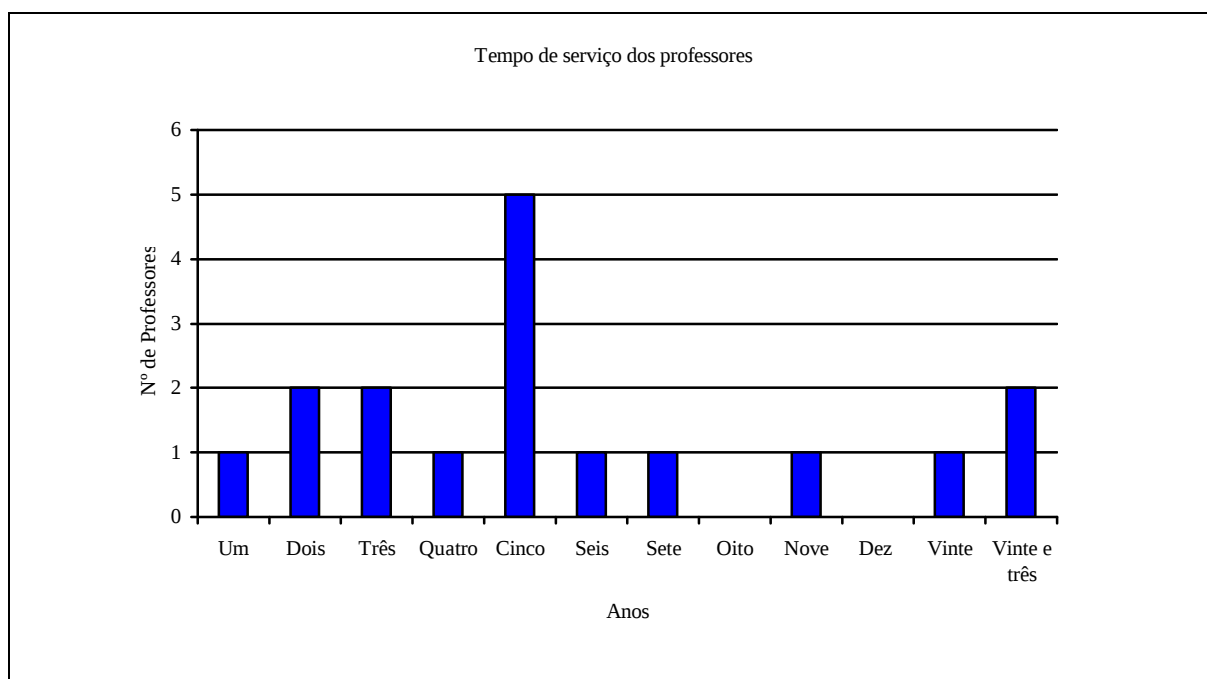


Gráfico 9: Tempo de serviço dos professores

Fonte: Dados coletados pela autora.

Procurou-se estruturar as perguntas de forma que, pelas respostas, fosse possível conhecer dados pessoais e funcionais, as dificuldades e facilidades em atuar nessa escola, além das características encontradas nessa escola que a diferenciam de uma escola urbana. Para apresentação de suas falas, os entrevistados foram nomeados ficticiamente com siglas para preservar suas identidades. Em contato com os professores que fazem parte desse universo, foi possível perceber diversas visões sobre o uso de novas tecnologias em sala de aula, desde aquele que valoriza os recursos tecnológicos que a escola oferece, até aquele que não vê valor no processo formal de educação escolar:

Grande parte dos professores utilizam as TIC's como um instrumento de apoio em suas aulas. Em suas falas mencionam como as usam: “Utilizo as tecnologias para facilitar a pesquisa e elaborar trabalhos, bem como para digitar e imprimir provas, na comunicação, troca de e-mails com os colegas”. Já outro professor diz: “Utilizo constantemente durante as aulas de Matemática para apresentar jogos, desafios, aplicativos e jogos matemáticos”. E ele continua: “Penso que estou contribuindo para a inclusão digital”. E vão além: “utilizo diariamente para que o aluno aprenda a usar tecnologia e a sua importância para a vida futura” ou ainda, “utilizo frequentemente como ferramenta complementar aos conteúdos, e também para buscar maiores conhecimentos na minha área como fonte de pesquisa”. Nessa perspectiva acreditam estar contribuindo para que os alunos possam “aprimorar conhecimentos”.

Entretanto, alguns professores preferem não utilizar essas tecnologias no seu cotidiano, seja pela pouca disponibilidade ou pela não coincidência nos dias de aulas, como podemos observar nos depoimentos: “[...] porque são poucas as máquinas disponíveis e o nosso aluno recebe um livro didático”, ou “Nunca utilizei, pois, no dia de informática é o meu dia de folga”.

É notório que as tecnologias de informação apresentam novos desafios para os professores, exigem constante aprendizagem e o professor precisa estar sintonizado com as mudanças que acontecem e saber usá-las da melhor forma. Parte-se do princípio que o ensinar é um processo social, onde novos instrumentos passam também por processos de ressignificação e inovações no uso. Observa-se que entre os professores não existe a apreensão de que o uso da tecnologia possa vir a substituir os professores, o que está de acordo com o já salientado por Wiener (1954), ao dizer que, mesmo a tecnologia estando em todos os lugares ela jamais será totalizadora, pois segundo o autor a máquina computadora representa o centro da fábrica automática, mas jamais será a totalidade da fábrica.

Quando Lévy (1998) fala em “os papéis de professor e de aluno” compreende-se que é muito importante que o professor seja um professor pesquisador, comprometido e competente que saiba de maneira organizada e pedagógica, conduzir o seu papel e que o aluno seja um administrador de seu próprio saber, pois o maior risco é confundir esse processo psico-pedagógico do uso das tecnologias com o mero adestramento técnico-operacional. É importante, neste processo de aprender pesquisando, a utilização de todos os recursos, todas as técnicas e dispositivos possíveis e existentes na escola integrando assim as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, dessa forma ampliando a diversidade de opções que podem ser utilizadas pelo professor para tornar sua aula atrativa e que tenha resultados na aprendizagem.

Segundo Chaib (2002), não podemos esquecer a importância do significado social que as tecnologias representam para os professores. O autor confirma o despreparo dos mesmos na adaptação às tecnologias e ressalta a sua preocupação com a aversão por parte dos professores diante das mudanças necessárias e impostas pela evolução tecnológica. Para o autor, os professores estão fortemente arraigados à concepção tradicional do seu papel, do papel da educação e dos métodos de ensino. Para que se entenda melhor essa realidade é fundamental compreender como as informações sobre as TIC's, e principalmente como as representações sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação se instalam no pensamento dos professores.

Entretanto, mudanças só ocorrerão na medida em que o professor esteja disposto a construir novos conhecimentos, acreditando que é preciso tomar consciência dentro do inexorável e irreversível processo de informatização da sociedade e da tão discutida inclusão digital. Para Paulo Freire (2006b, p.56) “O educador que, ensinando geografia, ‘castra’ curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”. Esse é um exemplo de professor ‘conteudista’; ele não forma; segundo Freire, ele ‘domestica’.

Conforme verificado na pesquisa realizada, pode-se perceber que os professores, ainda, estão se ‘ajustando’. Em relação aos temas relacionados à tecnologia podemos dizer que aceitaram o desafio para o aperfeiçoamento e uso das tecnologias em sala de aula; o fator que contribui para o pouco uso é a dificuldade no transporte, em trazer e levar todos os dias, esses equipamentos, mas, segundo os dados obtidos, todos têm uma aceitabilidade no uso das tecnologias, dizem: “não terem problema em utilizar essas técnicas inovadoras”.

b) Percepção dos alunos

A Educação no Campo é definida pela identidade dos sujeitos sociais e está vinculada à cultura que se produz por meio das relações interpeladas pelo trabalho. Portanto a escola precisa investir na realidade desse aluno possibilitando a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de ensino que possibilitem a esse aluno ir além de novas matrizes tecnológicas da produção econômica e de relações de trabalho e de vida a partir de emergentes situações solidárias que garantam a melhoria na qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no campo.

Caminha-se rapidamente para uma sociedade muito diferente. Há pouco tempo, nem luz elétrica era comum nas comunidades rurais. Das lembranças de infância aqui na região ainda fazem parte as velas e os lampiões. Algumas famílias, da mesma forma que a minha, possuíam moinho que era movido à água e graças a isso possuíam um gerador próprio de luz. Nas comunidades onde efetivou-se a pesquisa percebe-se por meio dos questionários que todos dispõem de energia elétrica. A televisão é outra constante nas famílias, incluindo-se também o rádio. Observa-se pela tabela 12, que a maioria possui antenas parabólicas; somente em Três Árvores o número de antenas parabólicas chega a 50% dos alunos que se utilizam desse recurso para ver TV. A outra metade não utiliza a antena parabólica, mas a antena comum, ‘espinha de peixe’, como é comumente chamada. Para o aluno do 8º ano P. H. S. (13 anos) “não assisto mais nada porque tenho que dormir cedo para tirar leite no outro dia”, referindo-se a sua mudança da cidade para o campo, onde mora na casa dos avós. Segundo ele, na cidade ele assistia à TV o dia todo enquanto que no campo há muitas atividades para fazer enquanto não estão na escola, e continua: “tenho um cavalo e ajudo meu avô na lida do campo”.

Tabela 10: Número de computadores – Ensino Fundamental e Ensino Médio

Descrição	Lambedor	Índios	Fazenda do Baú	Rancho de Tábuas	Três Árvores	Santa Terezinha
Computador/ Sim	5	18	8	6	2	6
Não	19	76	29	45	22	23
Antena parabólica/ Sim	21	87	37	50	16	22
Não	3	7	0	1	8	7

Fonte: Elaborado pela autora

Reporta-se há uma década quando computador em escola brasileira era, quando muito, privilégio de elite. O uso dessa ferramenta era restrito apenas a processar textos e a Internet era apenas novidade e eis que hoje deparamos com esse recurso no campo ainda que em pequena quantidade, mas já é realidade e sonham com a internet muito em breve. Entretanto percebe-se que ainda é pequena a quantidade de computadores de que esses alunos dispõem, em suas casas. Quando interrogados de como fazem uso dessa ferramenta eles respondem que, apesar de não terem ainda acesso à Internet eles usam para fazer os trabalhos da escola, os quais digitam, imprimem e usam também para jogar, utilizando CDs de jogos que comprem quando vêm para à cidade, além de ouvirem música. Em geral, crianças e jovens sabem aproveitar por conta própria as oportunidades oferecidas pelo mundo digital, ainda que apenas para fins recreativos.

Para a aluna do 3º ano do Ensino Médio F.S.S. (17 anos) ela aproveita a aula de informática para passar as músicas existentes nos *notebooks* para seu celular “cabe bastante música, tem 1 giga de memória”. Impressiona o conhecimento que eles possuem sobre as tecnologias e a maneira que eles exploram os recursos dessas ferramentas tanto do celular quanto do *notebook*, além da troca que eles fazem entre músicas e jogos. O papel do professor nesse processo é dar sentido ao uso da tecnologia construindo um labirinto de possibilidades, que incentivem o aluno a aprender. Os *notebooks* possuem instalada uma enciclopédia digital multimídia de pesquisa da qual muitos professores fazem uso, e ainda há os que levam CDs com atividades relacionadas ao conteúdo programático de cada disciplina.

No que concerne a já ter acesso à internet 38% dos alunos disseram que já acessaram em ‘*lan house*’, ou na casa de parentes que moram na cidade e, ainda, em visita feita à Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), fato este confirmado por um dos Professores de Informática (P1): “Não temos acesso a Internet aqui. Ano passado levamos os alunos para a UNIPLAC e utilizamos as máquinas do laboratório de informática dessa instituição. Mas precisa agendar, é muito difícil. Aí, os professores das disciplinas desse dia estavam presentes aproveitaram para fazer pesquisas”. Os alunos foram unânimes em responder que o que buscam na Internet é pesquisar informações, buscar conhecimentos e apenas 12% respondeu que entram em chats, salas de bate papo e jogos.

Chama-se a atenção para a resposta da aluna D.O. L (15 anos) do 1º ano do Ensino Médio quando ela disse que o que ela busca é “informação e conectividade com o mundo”, apresentando uma concepção que revela conhecimento de que a Internet tem a possibilidade de aproximar as pessoas do mundo todo.

Quando indagados sobre a primeira em vez que viram um computador apenas 2 (dois) responderam que o conheceram no trabalho de seus pais aos acompanhá-los, 2 (dois) disseram que foi numa loja e o restante dos entrevistados disseram que conheceram esse recurso, e dele fizeram uso pela primeira vez, na escola.

A aluna D. S. de (12 anos) do 6º ano relata que ela fez uma visita à Escola Itinerante no núcleo de Rancho de Tábuas e ficou encantada quando viu o *notebook* pela primeira vez quando ainda estava na outra escola na 4ª série e pensou: “Será que um dia vou poder mexer num ‘troço’ desse?” E hoje aluna da Escola tem a oportunidade de ‘mexer’, manusear e até utilizar como ferramenta de aprendizagem. Segundo ela: “Não gosto de digitar, gosto de trabalhar no Excel fazer as planilhas que o professore ensinou, e ver as imagens da enciclopédia e também de pesquisar e conhecer coisas novas”.

A maior dificuldade mencionada pelos alunos é com relação ao número de máquinas disponíveis nas turmas, com pouco aluno não há problemas, mas há aquelas em que o número de alunos é elevado, o que ‘complica’ a utilização dos mesmos. O aluno J.A.M. (17 anos), do 1º ano do Ensino Médio, afirma que o grande problema é “pouca máquina para muitos alunos, na minha turma nós somos em 33 alunos, imagine com 6 (seis) máquinas. Não é possível a turma toda trabalhar”. Nesse sentido, uma de suas reivindicações é a maior disponibilidade de *notebooks* e que seja implantada a Internet “para realização de pesquisas, pois não dispomos de bibliotecas”. L.L.M.(15 anos) aluna do 1º ano do Ensino Médio

V. A. B. (14 anos), aluno do 9º ano, diz já terem usado os *notebooks* em todas as matérias e que “as aulas de informática são poucas, mas os professores compensam porque são de qualidade e o computador ajuda bastante na aprendizagem”. Ele acha que: “as aulas deveriam ser mais frequentes, temos poucas aulas de Informática, só 4 (quatro) por mês”.

A alfabetização em informática deve ser tratada como uma tomada de decisão e autonomia, como dizem os alunos “temos que aprender a fazer, fazendo”, integrando a capacidade de encontrar, avaliar e usar informações eficazmente, tendo acesso à informação filtrando-a e aplicando-a na prática, integrando-a a um corpo de conhecimentos existentes e usando-a na solução de problemas.

Em uma das visitas feita a um núcleo, no horário do recreio dos alunos, os professores se dirigem até à cozinha para tomar um cafezinho e eu os acompanho. Não ouço movimento de alunos nem o costumeiro alvoroço a que estou habituada a ouvir quando os alunos sentem-se livres da sala de aula. Dirijo-me ao pátio do salão onde se localiza esse núcleo e me deparo com um espaço vazio, mais distante. Vejo um pouco mais distante, um ou outro aluno sentado na escada da igreja tomando sol. Volto a entrar no salão e vejo um

aglomerado de pessoas em volta dos computadores. Quem explica é um dos professores: “Nos intervalos do recreio e almoço eu os deixo livres para jogarem. Eles gostam e já têm alguns jogos instalados. Quando estão jogando também estão aprendendo, pois eles precisam pensar, para jogar tem que ter estratégias”. Caminho até onde eles estão e as palavras do Professor (P2) se vivifica: os alunos estão jogando. Enquanto um joga, outros 4 (quatro) ou 5 (cinco) ficam em volta dele observando ou dando palpites na estratégia de jogo (Figura 37). Fico imaginando: Onde estariam se não estivessem ali? O que estariam fazendo durante o recreio se, nessa escola não houvesse computadores?

Percebe-se, portanto, no dizer do professor, que os alunos são responsáveis pela construção do conhecimento e de organizações ‘apreendentes’ conforme diz Santos e Radike (2005, p. 328):

O aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias idéias, segundo seu estilo de pensamento. Professores(as) e alunos(as) desenvolvem ações em parceria, por meio da cooperação e da interação com o contexto, com o meio e com a cultura circundante. (p. 328)



Figura 37: Alunos na hora do recreio utilizando os *notebooks*

Fonte: Autora

Devemos destacar, também, que, na educação, o aluno não é mais um repositório de informações, muitas vezes difíceis de serem alcançadas em tempos passados e sim um ser independente na busca destas informações e da sua construção do conhecimento imposto pelas mudanças rápidas do mundo. Assim, hoje, o maior desafio do professor não é mais o de garantir ao aluno o maior número de informações possíveis, mas o de formar aprendizes criativos e preparados para aprender a aprender, é o desafio da criação e recriação sistemática, sendo essa forma a mais adequada quando se tem um universo de contextos de ensino e alunos diferenciados com características diversas.

5.2 PROJETO ENERGIA SOLAR

Esse projeto está sendo desenvolvido nos núcleos da Fazenda do Baú e de Rancho de Tábuas com o objetivo de elevar a qualidade de vida das comunidades rurais do Município de Lages, em função da prática educativa de vida ao utilizar a luz solar como fonte de energia não poluente. O sistema solar já está em funcionamento na comunidade da Fazenda do Baú, enquanto que em Rancho de Tábuas ainda está sendo implantado. A ideia é implantar nos salões onde funcionam os núcleos da escola (Figura 38), constituindo-se em modelo para as famílias locais.



Figura 38: Aquecedor local

Fonte: Divulgação do site da Prefeitura de Lages – 17/07/2009

O projeto utiliza material alternativo como garrafas pet, descartáveis, fornecidas pela comunidade, e caixas de leite (embalagem tetra pack), que são utilizadas na merenda escolar. Com esse material é fabricado um painel de captação da energia solar. A proposta da Escola Itinerante é transformar este material descartável em produto utilizável pela comunidade ao produzir energia solar para as residências da localidade.

O Processo de montagem do painel solar, de acordo com o diretor da Escola Itinerante: “Auxilia, principalmente, no preparo das refeições para estudante e professores”. Continua ele: “O sistema é destinado ao aquecimento da água que é utilizada na cozinha da Escola. A cozinha possui um encanamento normal de água e outro exclusivo com a água aquecida”, explica. Para o professor, o custo desse sistema de aquecimento é pequeno e envolve as conexões utilizadas, canos e caixa d’água. Esse trabalho foi ensinado por um engenheiro do Paraná, ligado ao projeto de aquecimento solar no meio rural. O aquecedor solar tem uma durabilidade de três anos, sendo necessário, depois desse tempo, a renovação de materiais (caixas tetra pack e garrafas pet). Os trabalhos foram inspirados no Programa da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, do Paraná – “Água Quente para Todos”.

A Escola Itinerante, ao realizar esta atividade, permite o aprendizado dos alunos e professores para que eles possam aplicar este projeto em suas moradias, contribuindo assim para minimizar problemas ambientais gerados pela ação humana. Dessa forma, os professores incentivam a construção do conhecimento por meio da leitura, da escrita, da interpretação, com auxílio de textos informativos relacionados ao tema proposto, e da execução do projeto, envolvendo toda a comunidade escolar num trabalho interdisciplinar. Esse projeto ainda está em andamento.

5.3 PROJETO LEITURA

O Projeto de leitura abrange, entre outros, o projeto “Leia Mais”, desenvolvido em toda rede municipal com os alunos da última série do Ensino Fundamental, tem como objetivo incentivar a leitura. Esse projeto envolveu gestores, orientadores, bibliotecários, e professores de Português e Inglês, com o objetivo de apresentar técnicas que possibilitem desenvolver o

gosto pela leitura, e conseqüentemente, pela escrita, visando à formação de leitores e escritores que saibam compreender, interpretar, usar a criatividade, e que sejam capazes de pensar, construir e que descobrir o encanto e a magia da realidade e ficção.

A premiação para os Projetos classificados ficou a cargo da Secretaria de Educação numa parceria com o CDL (Clube de Diretores Lojistas) e era constituída por um baú contendo livros com temas variados. Além dessa premiação, os alunos participantes dos Projetos vencedores foram também contemplados com passeios e jantares.

Entre os vencedores estavam os alunos da Escola Itinerante do núcleo de Rancho de Tábuas que dividiram o primeiro lugar com os alunos da escola urbana Escola Municipal de Educação Básica Fausta Rath. Percebe-se por meio desse projeto articulado pela Secretaria de Educação que os alunos têm condição de participar de qualquer atividade que seja desenvolvida.

A participação nesse projeto desenvolvido pelos alunos e professores da Escola Itinerante gerou algumas inovações. A partir dessa experiência, uma das principais metas para 2009 passou a ser criada, em todos os núcleos, espaços adequados à leitura, e disponibilizar os meios para incentivá-la, ampliando o acervo de livros e adquirindo materiais informativos, tais como livros, jornais, revistas e CDs educativos, entre outros.

Sonhos que vão se concretizando e os espaços para leitura vão sendo construídos, outros sendo ampliados. Em Rancho de Tábuas foi montada uma biblioteca num espaço existente que servia de sala para as mães residentes na comunidade fazerem cursos, oferecidos pela prefeitura Municipal, entre eles os cursos de tricô e crochê. Reportagem no jornal local, “O Correio Lageano” em 29/09/2008 torna público esse projeto: “Doação de livros pode criar uma biblioteca no interior”:

Isso pode acontecer se o resultado da iniciativa de uma professora for tão bom quanto ela está esperando. Todos os que têm condições de colaborar com essa iniciativa estão sendo convidados a doar livros para formar o acervo da biblioteca que vai servir à comunidade escolar da localidade de Rancho de Tábuas. Assim, a professora de Português Maria Angélica Flores está apelando às pessoas para que participem dessa iniciativa. Didáticos, de história, infantis ou de receitas. Todos são bem-vindos, segundo a professora, que já recebeu doação de cerca de 500 títulos. “Recebi apenas uma enciclopédia e nenhum dicionário, mas acredito que ainda há tempo para que também esses sejam doados”, conforma-se Maria Angélica. É possível que livros que podem estar tomando mais espaço na casa ou escritório de alguém possam ser doados. O que está sobrando em algum lugar, pode ser muito útil para os alunos que estão distantes da área urbana, como os de Rancho de Tábuas, no entendimento da professora, que quer uma biblioteca na escola. A professora da Escola Itinerante, em Rancho de Tábuas, conta que está tendo a compreensão e o apoio daquela comunidade, com ajuda do diretor da escola. Hoje, a biblioteca já tem um espaço para que nele seja construída uma sala que deverá estar pronta até o fim deste mês ou início de outubro. Agora, o pedido de livros é acompanhado pelo de

móveis - podem ser usados - para as crianças utilizarem na biblioteca que está sendo trabalhada. Atualmente, quando o professor pede uma pesquisa ao aluno, ele tem de vir de ônibus à cidade, fazendo uma viagem de duas horas em estrada de chão. A proposta é fazer uma biblioteca aberta a toda a comunidade, oferecendo informação e oportunizando leitura também aos pais. Acervo de necessidades. Livros de receitas caseiras de tricô, de crochê, etc. também são aceitos. Obras infanto-juvenis e de pesquisas são igualmente importantes, (a mudança ortográfica pode criar dificuldade). A expectativa é formar um acervo de 1.000 a 1.500 exemplares. As famílias de Rancho de Tábuas têm dificuldade para comprar livros.

Após ler esta reportagem, recordei-me do dia em que fiz uma das muitas visitas ao núcleo de Índios onde estavam acontecendo as aulas do Ensino Fundamental. Essa mesma professora estava organizando os alunos para irem à cidade com o propósito de comprarem livros no Sebo e percebi que os alunos tinham na mão o dinheiro para a compra de livros. Foram sendo selecionados pelos professores presentes nesse dia e alguns insistiam em ir. Outro professor puxava-os de volta e falava: “Você não vai porque está faltando muito na aula; vai ficar para recuperar aula”. Eles ficaram muito chateados, reclamavam, mas acabaram ficando. Levaram 24 alunos no ônibus da Itinerante e só retornariam no final da tarde.

Essa biblioteca citada na reportagem do Correio Lageano foi concretizada e inaugurada ainda ano passado, com um acervo grande de livros. Os núcleos possuem a carência de espaços exclusivos para a criação de bibliotecas, haja vista que o local onde funcionam os núcleos são enormes salões em que apenas o afastamento das cadeiras marca o espaço para cada turma.

Ainda assim, pode-se dizer que os núcleos possuem seu próprio espaço de leitura, mesmo que separado apenas por mesas como no caso do núcleo de Lamedor, onde foi criado o espaço da leitura (Figuras 39 e 40), que ficou aconchegante, com livros doados pelos professores, alunos e pela comunidade. Um dado interessante é que os livros ficam ali mesmo, no salão, e a comunidade toda tem acesso a eles, e os levam para casa para ler, devolvendo-os quando acabam de fazer a leitura. Percebe-se a ausência de políticas públicas municipais nessa área, uma vez que o Governo Federal proporciona projetos destinados à leitura.



Figura 39: Espaço para leitura no Núcleo de Lambedor



Figura 40: Suporte para revistas

Fonte: Autora

5.4 PROJETO JORNAL RURAL

Além desses Projetos ainda está em construção o Projeto “Jornal Rural” (JR) que faz parte do “Projeto de Integração das Comunidades” desenvolvido pelos professores da Escola Itinerante e que tem como objetivo, além da integração, criar o hábito da leitura, ampliando o universo do conhecimento, obtido com a leitura e verificado na escrita. Este também é um Projeto de iniciativa da disciplina de Português.

Segundo a professora C. S. S., idealizadora do Projeto, os alunos produzem todos os textos do jornal (Figura 41), os quais passam pela sua revisão. Já a parte gramatical fica sob a responsabilidade da professora S. C. D. “Estamos na segunda edição do Jornal Rural, com oito páginas, que além das notícias das comunidades e entrevistas, conta com uma parte de entretenimento com palavras cruzadas, piadas, receitas culinárias e também classificados com negócios oferecidos na região”, relata a professora, e, em seus olhos pode-se ver o orgulho na realização de um Projeto, cujo alcance ultrapassa a sala de aula, e percorre a comunidade como um todo.

O Jornal está na segunda edição e traz notícias locais. Existem até patrocinadores que publicam suas propagandas e auxiliam, dessa forma, o jornal, pois o custo do jornal é mais um desafio para a equipe. A edição de outubro foi paga com o resultado de venda de rifas e do próprio jornal, a R\$ 1,00 o exemplar, além da contribuição dos alunos e anúncios da

publicação. A segunda edição, com 8 páginas, saiu com uma tiragem de 200 exemplares, sendo todos vendidos.

Bar, lanchonete, mercearia, camping e bailão são alguns dos anunciantes do JR. Os Classificados anunciam produtos que estão à venda, como ovos, lenha, queijo, galinhas, gatos, terrenos e chácaras. Mas, também anuncia venda de artigos tecnológicos, caso de um *Play Station*, além de automóveis e caminhonetes. “Já notamos uma grande mudança nos alunos, ocasionada pela produção do jornal. Eles estão mais interessados, atentos e observadores nas aulas”, menciona a professora. Esse trabalho teve início em setembro de 2008 e a expectativa tanto dos alunos quanto dos professores, é que esse jornal tenha continuidade.



Figura 41: Alunos confeccionando o jornal

Fonte: Correio Lageano 22/11/2008

5.5 DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Esse Projeto foi instituído pela Lei Municipal nº 3.367, de 15 de maio de 2007, (ANEXO III) e objetiva estimular e incrementar a participação das famílias dos educandos nas questões e problemas da comunidade escolar, contribuindo para a integração entre pais, filhos e escola, por meio de procedimentos informativos e educativos, chamando a atenção da comunidade para a importância da integração entre escola e família para o sucesso nos estudos. Num desses dias de visita acompanhei as atividades desenvolvidas por este Projeto no núcleo Fazenda do Baú.

Logo pela manhã, com os alunos, os pais iam chegando. Percebe-se que a cada ‘puxa’ que chega descem junto os pais e mães de alunos. Durante conversa com as mães elas respondem: “Temos que vir agora porque depois não tem condução, aí já viemos e ficamos o dia inteiro”. Outra, que trouxe a filha de 2 anos, pediu a cozinha para preparar uma mamadeira de café com leite e disse, após a filha mamar e dormir: “ela acordou muito cedo porque viemos com o ‘puxa’; depois não teria como vir, não tem como vir e para voltar voltamos junto com eles, à tarde”.

Pela manhã os professores deram aula normal, enquanto os pais ficaram por ali, uns assistiam às aulas, alguns auxiliavam na cozinha, outros ficaram encarregados de ajudar a merendeira no preparo das refeições, tomaram chimarrão, conversaram com os professores e ajudaram a arrumar as mesas onde seriam servidas as refeições.

No início (Figura 42) foi feita uma oração, juntamente com a Dona Maria Helena que acompanhou os alunos com seu violão. Durante o almoço os alunos e as famílias se organizaram e foram sentando, alguns com os filhos, outros com os amigos. Após o almoço as mães ajudaram na organização e limpeza da louça e em seguida os professores iniciaram uma reunião com todos os presentes e, nesse dia, aconteceu também a entrega de boletins.

A professora A. S. H. disse a todos, no início da sua fala: “É difícil essa caminhada de ensinar” e frisou que se “se torna mais fácil quando acontece essa interação da família com a escola e que há a participação da família na escola”.

Houve discussão sobre as regras estabelecidas e criadas pelos professores e alunos e comentou-se que muitos alunos não as estavam cumprindo. Segundo uma professora “[...] os alunos estão meio sem limites”, com relação às faltas dos mesmos e, por fim, foram entregues os boletins pelos quais os alunos, apreensivos, esperavam para ver suas notas e comparar o seu com o de outros.

Nem a chuva impediu os pais e mães de participarem desse evento. Após a reunião, os pais, foram convidados para jogar bingo (Figura 43) juntamente com os alunos e professores. Os prêmios foram arrecadados pelos professores no comércio. Desse modo a tarde passou depressa, apesar da chuva. Apenas um pai não se fez presente nesse dia, fato confirmado na listagem de presença, com a assinatura deles.



Figura 42: Oração na chegada



Figura 43: Pais, alunos e professores jogando bingo

Fonte: Autora

O café com ‘mistura’ (Figura 44) oferecido pelos professores aos pais e alunos foi preparado com muito esmero pelos professores e existia uma variedade muito grande de guloseimas a serem degustadas pelos partícipes desse encontro; havia diversos tipos de bolos, torta salgada, cachorro quente, sobremesas, torta de bolacha, biscoitos etc. Segundo Bornhausen *et al.* (2009, p. 68), o ‘café com mistura’ é tradicional em nossa região, na qual “O café com mistura é servido em todas as casas da região, mas quando tem visita se transformam em momentos de conversas longas ao redor da mesa”. É o momento de trocar ideias e conversar sobre a vida, afirmam as autoras.

Aproximou-se o momento de voltarem para suas casas. Aos poucos, foram se organizando, ajudando na limpeza da escola para deixar tudo arrumado para o próximo dia de aula. Após a cozinha limpa e salas varridas, foi a vez de lavar o saguão com água e escova (Figura 45); todos ajudam na limpeza, pais, mães professores, motoristas, alunos, merendeira, serviço do qual também não me furtei, e logo estava com uma vassoura, tirando a água suja. Enquanto o ônibus foi levar alguns alunos em casa os outros limpavam sem pestanejar e num instante tudo ficou outra vez brilhando.

Esse fato remete a uma reflexão e algo que incomoda: Esse mutirão de ajuda é solidariedade, necessidade? Por que, nessa escola, a merendeira é também a pessoa que faz a limpeza? Diferente das outras escolas que têm sempre uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais, ou muitas vezes até mais pessoas, dependendo do número de alunos existentes na escola, nos núcleos da Escola Itinerante os salões são limpos pelos professores e alunos de cada núcleo juntamente com a merendeira.



Figura 44: Café com ‘mistura’ e almoço servido a todos

Fonte: Autora



Figura 45: Todos colaboram na limpeza

Fonte: Autora

5.6 PROJETO GINCANA CULTURAL

Alunos da Escola Itinerante, das localidades de Santa Terezinha do Salto e de Três Árvores, participaram de uma gincana que tinha como objetivo a integração entre os núcleos. O evento foi organizado pela professora de matemática, M. F. de D., e demais professores, motoristas e merendeira desses núcleos. A gincana aconteceu nas dependências das localidades, tendo a participação total dos alunos.

As provas – que foram realizadas durante todo o dia – envolviam questões e conteúdos trabalhados em aula. Entre as provas, a que mais chamou a atenção dos alunos foi a do ‘passa ou repassa’ com direito a torta na cara, (Figura 46) o que parece uma alusão aos filmes norte americanos, em que esse hábito é muito cultivado, vê-se a influência dos meios de comunicação no desenvolvimento dessa brincadeira.

Segundo a professora responsável pela gincana, “essa é uma forma de buscar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas”. Os jogos podem se constituir num recurso pedagógico eficaz, desde que bem planejados. Sendo assim, requerem um plano de ação cuidadoso que permita a aprendizagem.

Para os professores que organizaram a gincana:

Os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação sistemática das mesmas encaminha a deduções. As regras e os procedimentos devem ser apresentados aos jogadores antes da partida e preestabelecer os limites e possibilidades de ação de cada jogador. A responsabilidade de cumprir normas e zelar pelo seu cumprimento encoraja o desenvolvimento da iniciativa, da mente alerta e da confiança em dizer honestamente o que pensa.



Figura 46: Prova da torta na cara

Fonte: Correio Lageano (2008)

Sobre o uso de jogos na aprendizagem, de acordo com “SÓ Matemática, 2009”, entre alguns benefícios que eles trazem, destacam-se:

- A possibilidade de identificação dos alunos que estão com dificuldades reais.
- A criação de uma oportunidade para aluno demonstrar para seus colegas e professores se o assunto foi bem assimilado.
- O estabelecimento de uma competição saudável e educativa entre os jogadores, pois todos almejam vencer e para isso aperfeiçoam-se e ultrapassam seus limites;
- O desenvolvimento de algumas capacidades pois, durante o desenrolar de um jogo, o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas. (SÓ MATEMÁTICA, 2009)

A Figura 47 retiradas do Correio Lageano do dia 23/10/2008, mostram algumas provas que foram executadas na gincana, entre elas o ‘cabo de guerra’, a corrida ‘do saco’, ‘caça’ aos envelopes, desafios e muitas outras que aconteceram nesse dia.



Figura 47: Provas realizadas durante a gincana cultural

Fonte: Correio Lageano (23/10/2008).

5.7 PROJETO SEMENTES E HORTA ESCOLAR

O Projeto “Sementes” teve início em 2003, numa parceria com a UNIPLAC e a disciplina de Biologia, com a coleta de sementes das espécies arbóreas nativas, com o intuito de conhecer, valorizar e conservar a diversidade vegetal do ecossistema regional do Planalto de Lages, considerando que o maior incentivo regional se dá com o plantio de espécies florestais exóticas. Segundo a professora responsável pelo Projeto, Educação Ambiental, que é professora da Escola Itinerante e também na UNIPLAC: “Entendemos que somente plantando espécies nativas é que podemos voltar a utilizá-las enquanto recurso econômico, e que somente estas espécies, são responsáveis pela manutenção da diversidade animal local”. Este Projeto é estimulado e valorizado pedagogicamente pelos professores, acontecendo de forma interdisciplinar, sendo os alunos e seus familiares os grandes responsáveis para que tal atividade aconteça, uma vez que são eles os ‘coletores’ de sementes.

Parte das sementes coletadas destina-se ao plantio, na Horta Escolar, para posterior uso, porém o maior número de sementes é destinado à estufa/viveiro da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – onde alunos do Curso de Ciências Biológicas realizam o plantio, manutenção e a dispersão das mudas ali produzidas.

Várias são as atividades desenvolvidas com as mudas obtidas: recuperação de áreas degradadas, proteção de nascentes, arborização em frente aos salões comunitários na área rural, arborização no campus da UNIPLAC e da Polícia Montada, distribuição aos interessados na prática ambiental. Na prática pedagógica, este trabalho serve de conexão para o desenvolvimento de diversas atividades em estudo interdisciplinar, nas quais além das disciplinas envolvidas, também as turmas podem ser agrupadas para a realização dos trabalhos.



Figura 48: Sementes coletadas



Figura 49: Sementes armazenadas

Fonte: Autora



Figura 50: Muda de araçá plantada no Núcleo de Rancho de Tábuas



Figura 51: Preparo da Horta Escolar



Figura 52: Plantio na Horta Escolar

Fonte: Secretaria da Escola Itinerante

Segundo os responsáveis pelo projeto “considerando a importância que esta prática apresenta e a facilidade na obtenção de sementes, este Projeto deve ter continuidade e ter amparo para extensão das atividades”. Apesar disso, hoje esse Projeto não está em atividade em virtude de entraves vividos pela Universidade em que o mesmo foi desenvolvido.

A apropriação do conhecimento por meio da prática em projetos que elevem a qualidade de vida é uma das formas de contribuir não apenas com o indivíduo, mas também para o coletivo. Percebe-se, com este trabalho, um avanço acerca da conscientização comunitária local em preservar a vegetação nativa e assim manter a biodiversidade local.

5.8 PROJETO DE ESPORTES

Esse Projeto foi organizado pelos professores de Educação Física, com o objetivo de mostrar que os alunos não precisam sair do campo para participarem, na cidade, de campeonatos, que, com infraestrutura adequada, podem ser feitos no local onde moram. No dia da visita foi feito um campeonato envolvendo: corrida rústica (800m), revezamento 4x4, lançamento de dardo, disco e peso, nas modalidades infanto-juvenil, mirim e infantil e masculino e feminino. Houve premiação em todas as modalidades, para o 1º e para o 2º lugar, com os recursos disponíveis no campo.

Esta experiência foi vivenciada na minha primeira imersão nesse campo etnográfico, e aconteceu no dia nove de maio de dois mil e oito, tendo sido possível fazer registros fotográficos durante o dia todo. O evento aconteceu com a fusão dos Núcleos de Rancho de Tábuas, Três Árvores e Lambedor, que seria o anfitrião do evento, tudo previamente organizado, material que seria utilizado, pessoas responsáveis pelas diferentes modalidades, espaço que seria utilizado, arrecadação de medalhas entre os patrocinadores, o preparo dos alimentos, enfim tudo planejado para as competições, com base nas Figuras 53 e 54.

Na hora do almoço foi servido o churrasco, e mais uma vez voltei a minha infância, a mesma maneira de espetar o churrasco¹⁹ nas festas de igreja da vila onde morei, os mesmos

¹⁹ O churrasco é sem dúvida, um dos pratos mais importantes da culinária local, ligado à tradição econômica da pecuária, churrasco é pretexto de encontros e reuniões. Sua origem remete aos trabalhos e lida do campo, ainda no séc. XVII período de grande abundância de gado selvagem nessa região. Desses animais eram extraídos somente o couro e o sebo para comercialização, a carne tinha pouco ou nenhum valor. Durante as

espetos feitos de madeira (Figura 55), com o preço do churrasco na ponta dos espetos que, percebe-se, já haviam sido utilizados em alguma festa de igreja recentemente porque era bem visível o número escrito em letras pretas. Usavam um instrumento de metal na ponta do espeto pois, segundo eles se não tivesse aquele metal não seria possível espetar com facilidade a carne.



Figura 53: Corrida por revezamento



Figura 54: Corrida rústica de 800m.

Fonte: Autora



Figura 55: Churrasco em espetos de madeira



Figura 56: Alunas orgulhosas com as medalhas conquistadas

Fonte: Autora

“vacarias” como era chamado esse trabalho de retirada do couro e do sebo, era comum se assar um pedaço de carne para alimentar os trabalhos e essa deve ser uma das lembranças mais antigas do churrasco. (Bornhausen, *et al*, 2009)

Nota-se que os alunos ficam sempre agrupados por núcleos e as competições, com grito de guerra e tudo o mais a que têm direito, começa com uma disputa entre os núcleos. Os alunos vibram a cada conquista de medalha. A cada competição era feita a entrega de medalhas, ato no qual eram envolvidas todas as pessoas presentes, incluindo os professores e os motoristas. Os alunos, orgulhosamente, exibiam as medalhas conquistadas, como se pode ver na Figura 56:

Além das competições realizadas no campo, os professores também levam seus alunos para participarem de competições esportivas em outras escolas, promovendo campeonatos entre os núcleos em ginásios de esportes para que os alunos tenham acesso a outros ambientes.

A seguir, algumas fotos do evento realizado entre os núcleos de Santa Terezinha do Salto, e Índios, (Figuras 57 e 58) que aconteceu no dia dez de julho de dois mil e oito, no Ginásio de Esportes Ivo Silveira, em Lages.

Os alunos passaram o dia todo participando dos jogos e o almoço aconteceu na localidade de Índios, onde foi oferecido um churrasco com pão e saladas ao meio-dia. Os ônibus ficaram à disposição dos alunos e dos professores para os deslocamentos entre o Núcleo e a cidade, para que o evento tivesse êxito.



Figura 57: Chegada dos alunos ao Ginásio Ivo Silveira, em Lages



Figura 58: Meninas jogando Futsal no ginásio Ivo Silveira, em Lages

Fonte: Autora

Convém registrar que nem todos os segmentos da escola participam da mesma forma na concretização das ações desenvolvidas nessa escola, a qual ainda não conseguiu envolver

todos os professores, mas já abriu um caminho no repensar pedagógico. Alguns ainda insistem em ficar na tranquilidade disciplinar do ensino tradicional, utilizando apenas o livro didático e achando que projetos são perda de tempo, uma forma de “matar aulas” e que o aluno não aprende os conteúdos designados para a sua aprendizagem.

Essa escola está em constante movimento, proporcionando a seus alunos o conhecimento de outros espaços por meio de, por exemplo, visita à Universidade onde puderam trabalhar no Laboratório de Informática e pesquisar, passeios em trilhas (Figura 59 e 60), viagens de estudos, entre elas a exploração de cavernas na região serrana (Figura 61) e ainda uma visita a 1ª Usina Eólica de Santa Catarina (Figuras 62 e 63) projetos de proteção de nascentes (Figuras 64 e 65), participação em trabalhos com apresentação de Projetos premiados (Figura 66) entre outras atividades construídas a partir da necessidade dos alunos, ente elas uma que chamou muito a atenção foi uma fotografia (Figura 67) dos alunos consertando as estradas e surgem mais questionamentos: “Qual o objetivo?”. Ouvi em um só coro “Se as estradas estão em péssimas condições, o ônibus não passa e ficamos sem aula”.



Figura 59 e 60: Projeto “Trilha Rural”



Figura 61: Explorando as cavernas da região



Figura 62 e 63: Visita a 1ª Usina Eólica de SC



Figura 64 e 65: Proteção de nascentes



Figura 66: Aluno da Escola Itinerante participando da 2ª Olimpíada de Saúde e Meio Ambiente, com o Projeto preservando as nascentes



Figura 67: Participação dos alunos na preservação das estradas

Fonte: Secretaria da Escola Itinerante

5.9 A ESCOLA ITINERANTE E SEUS SIGNIFICADOS

A expressão “Escola Itinerante” tem muitos significados para os sujeitos que atuam e vivificam essa experiência no cotidiano escolar. Quando perguntado aos alunos o que significa a Escola Itinerante para eles, as respostas são as mais variadas possíveis. Para a aluna, de 16 anos, Jaíne: “Ela foi e continua sendo a oportunidade única de estudar, porque se não fosse a Escola Itinerante talvez eu não tivesse chegado até aqui”. Tamires (16 anos) destaca que “é uma escola que se desloca de um lugar para outro, atendendo os alunos que não têm condições de estudar na cidade”. E quando terminar o Ensino Médio, ela pretende “Morar na cidade. Penso em cursar uma faculdade ou um curso profissionalizante, achar um emprego e ser alguém na vida”.

Nessa perspectiva de reflexão trazemos a definição da Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza” retratada em poesia pelo aluno Vinicius:

PRAZER EM ESTUDAR

Uma Escola verdadeira
Que visa à educação
Essa é a Escola Itinerante
Ela é a minha paixão
Pois a tenho no meu coração.
O prazer em estudar
Se concretiza ao chegar
De manhã para aprender
Um novo mundo conhecer.
É assim que eu me sinto
Sendo aluno itinerário
É uma alegria sem tamanho
Em cumprir todo esse horário.
O clima, às vezes frio.
Não ajuda, chove e venta
Esfria e esquent.

Mas dificuldade além não há
De ir, vir e frequentar
Uma escola com prazer
Sem ter medo de enfrentar.
Já as coisas boas
São infinitas
Nessa escola dedicada
Aos alunos com carinho
Lembranças bem mais bonitas.
Depois de terminar
O Ensino Médio itinerante
Vou logo estudar
Na cidade me adiantar
Por que a vida é incessante
Nem posso pensar em parar.
Enfim, estudar é viver
Viver é compreender
Que a Escola Itinerante maravilhosa
Só tem o melhor para nos oferecer.
(Vincius da Costa Pereira)

Surge aqui um questionamento que me persegue por muito tempo: por que o sujeito que nasce e cresce numa ambiência rural, campesina, deseja buscar uma nova vida fora deste ambiente? Em quê o desejo de “ser alguém na vida” passa pela cidade? A maioria tem sua

vida focada na realidade urbana. Assim, ainda se percebe um descompasso entre seus desejos e reais necessidades. E nesse contexto fica claro o papel da educação. É fundamental a introdução de novos métodos, novas estruturas curriculares, novas abordagens, novas tecnologias, que contemplem a ‘Educação do Campo’ e o seu desenvolvimento, regionalizado, sustentável e local, social e econômico. Mudanças se fazem necessárias e urgentes, pois não acontecem via educação, por parte dos professores, por terem estes a formação focada na realidade urbana que é onde residem e se identificam. Como salienta Vendramini (2007, p 7-8):

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista à crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

Sabe-se que os professores – historicamente determinados e determinantes – exercem papel altamente relevante no contexto das relações sociais, políticas e econômicas mais amplas, ao forjar sua luta, constantemente, para a formação dos sujeitos do campo. E, nesse sentido, destacam algumas características que percebem nessa escola e que a diferenciam de uma escola urbana:

- alunos com interesse maior em aprender;
- respeito e valores perpetuados;
- comunidade envolvida e pais comprometidos;
- relacionamento mais próximo entre os integrantes da comunidade escolar;
- número reduzido de alunos nas turmas, e alunos disciplinados;
- companheirismo entre aluno e professor;
- liberdade no trabalho;
- existência de entendimento, comprometimento e valores ainda atribuídos ao que se pensa em educação;
- socialização e ação pedagógica e a forma como se efetivaram estas relações;
- maior possibilidade de reconhecimento de “identidade local” (grifo do entrevistado);
- trabalho pedagógico dentro dos salões das igrejas;
- a escola vai até o aluno;

- diferença de tempo da duração das aulas: uma aula equivale a duas horas;
- alimentação oferecida pela escola, aos professores;
- maior tempo de convivência entre os professores, que passam juntos com os colegas de trabalho em média, de 12 a 15 horas diárias;
- acúmulo de funções que os professores exercem na comunidade.

Pode-se observar que algumas das características mencionadas referem-se ao uso de espaços comunitários, que são os salões das igrejas, nos quais, além das aulas, em dias especiais acontecem as festas, missas e encontros das pessoas que moram nessas comunidades.

Com a colocação de que “a escola vai ao aluno”, fica muito claro de que a itinerância não é do aluno, mas, do professor: o aluno está no campo, o professor sai da cidade e se desloca até ele.

No que se refere ao papel do professor na aprendizagem dos alunos, as respostas foram variadas, refletindo as representações diversas desse papel. Entre elas destacam-se algumas percepções de que o papel do professor deve ser o de amigo, lembrando a figura materna e paterna, evidenciando a profissão de professor como troca afetiva, o que leva à certeza de que esses vínculos de afeto, construídos na relação de professor/aluno são importantes e facilitam a aprendizagem.

Para Cardoso (2003, p.11):

A afetividade, na relação professor-aluno, não dilui o compromisso que o professor tem com a transmissão dos conteúdos escolares, tampouco se afigura como uma atitude paternalista, alienada, que mascara as condições de miserabilidade em que vive a maioria das crianças que frequentam as escolas públicas. Demonstrar afeto é, antes, um ato pedagógico inegável e de importância decisiva para o estabelecimento de vínculos entre professor e aluno.

Interessante perceber que essa relação de afeto foi citada pela maioria dos entrevistados, pois, segundo eles acompanham seus alunos na vida escolar do 6º ano até ao 9º ano do Ensino Fundamental, acompanhamento que se dá, também, no Ensino Médio, durante o qual esses alunos permanecem, na maioria das vezes com os mesmos professores desde o início até à conclusão do Ensino Médio. Fica evidente na pesquisa que há pouca rotatividade de professores. Essa pouca rotatividade, de certa forma, traz consigo, elementos positivos de dedicação maior e continuidade da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que limita o mesmo, distanciando da Educação do Campo.

As características citadas acima são repetidas quando se pergunta aos professores sobre os benefícios e as facilidades em trabalhar nessa escola. Além da unanimidade a respeito dessas peculiaridades houve também unanimidade em responder que o “itiner” – nome dado à porcentagem de 48% a mais nos salários recebidos – é a maior causa de escolha em trabalhar nessa escola, seguida do benefício de contar com o transporte efetuado pelo ônibus da Escola Itinerante que favorece as idas e vindas do professor, desde a porta da sua casa até à escola e vice-versa, além da dinâmica estrutural que possibilita outras formas de encaminhamento de ações metodológicas no ensino e, ainda, liberdade e autonomia para trabalhar. Pode-se, pelas respostas dos professores, constatar a influência econômica, nessa permanência dos professores na Escola Itinerante.

Para Demo (2005) e Freire (2005), a educação, tem, entre suas perspectivas, a de trabalhar para a autonomia das pessoas e para que as mesmas sejam capazes de reinventar, de recriar e de reescrever, não se alienando ao texto, mas pensando na sua prática diária, na sua vivência, recriando por meio da pesquisa, desenvolvendo-se criticamente e tendo consciência de seus atos. O professor mediador, frente à existência paralela de situações tão diferenciadas e que num primeiro momento podem parecer contraditórias, tem que pautar seu trabalho pela formação constante e pela criatividade, exigindo novas competências e novas formas de realizar o trabalho pedagógico, fazendo o melhor possível no universo preterido que constitui a nossa educação, e criando condições para a utilização dos novos potenciais e para as diferentes relações necessárias para os sujeitos no seu território.

Para Freire (2001, p. 54):

Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

Para o professor E.J.S:

Para trabalhar nessa escola tem que ter perfil, tem que ser solidário, acordar cedo e não perder o humor, eu acordo as 3h45min quando vou para o Núcleo de Fazenda do Baú. Acordo nesse horário para ter tempo de tomar banho. Minha esposa, às vezes, reclama do barulho que faço, mas não tem jeito: o banho é imprescindível para acordar. Ficamos muito tempo longe da família. Meu filho tem 4 anos e não acompanho o crescimento dele, pois passo muito tempo fora de casa, quero fazer Mestrado mas ainda não tenho condição financeira para pagar, até porque minha esposa está fazendo Faculdade e, a noite e enquanto não chego em casa, meu filho fica na casa da minha sogra que mora na frente da nossa. Assim que chego em casa cuido do banho e alimentação dele, mas é nos finais de semana que procuro ficar mais tempo com ele.

Esse relato sintetiza os desafios do trabalho e do cotidiano do professor itinerante que mora no espaço urbano. Entende-se que não basta criar políticas públicas destinadas à manutenção dessa escola, mas criar suporte e apoio para a continuidade dessa experiência uma vez que as ações educativas citadas como positivas se sobrepõem às negativas.

E são muitos os desafios que os professores enfrentam. Segundo Caldart (2002, p. 129 a 133), ser educador do campo é:

1. Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos.
2. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação dos sujeitos.
3. Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo.
4. Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo.
5. Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo à educação.
6. Promover o debate sobre a educação entre os diversos sujeitos do campo.
7. Aprender a ajudar no cultivo da Pedagogia do Cuidado com a Terra.
8. Aprender a respeito dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo.
9. Ocupar-se da escola do campo como lugar de formação dos sujeitos do campo.
10. Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Esses pressupostos indicam de forma clara que a política de formação de educadoras e educadores do campo deve acontecer a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e por meio das lutas dos movimentos sociais por seus direitos: direito à terra, ao território, ao modo de produção camponês, à educação e à escola, como coloca Arroyo (2007).

Nesse contexto, acirram-se as discussões em torno da falta de formação ou de informação, da continuidade em trabalhar os conteúdos urbanizados e da resistência e não aderência ao currículo campesino. Sobre esses aspectos é muito interessante uma das falas dos docentes, que se considera, ao mesmo tempo, tanto contra quanto a favor dos conteúdos urbanizados: “não podemos trabalhar conteúdos diferentes dos conteúdos da cidade porque nossos alunos saem daqui quando terminam o Ensino Médio e vão concorrer a uma vaga na universidade, prestando vestibular de igual para igual, e sou a favor de mantê-los no campo”. Aqui o dilema apresenta-se de forma clara, entre acesso ao conhecimento universal e formas de transmiti-lo, como se a única forma de trabalhar o conhecimento seja através de sua vinculação ao formato e imaginário da vida urbana.

As reflexões expostas aqui levam a alguns questionamentos: Pode-se considerar a Escola Itinerante como uma precursora da Educação do campo? Ou é mais um projeto que

pode contribuir com perspectivas de projetos adaptados às realidades locais e às práticas dos professores envolvidos?

É possível afirmar a inexistência de um currículo específico para os alunos dessa escola, especialmente elaborado para alunos que vivem no e do campo, como é o caso dos sujeitos que vivem nessa escola. Esse fato revela que as raízes permanecem fixas nas tradições da maioria. Os avanços que a ‘Educação do Campo’ vem conquistando revelam largamente a possibilidade de estar imergindo nessa escola a mudança que segundo a Secretária da Educação S. R., se faz necessária:

[...] gente vem hoje pensando numa formação específica para o professor do campo. São processos que ocorrem naturalmente. Por mais que a gente queira, o novo gera dificuldade [...] uma coisa que a gente percebe e acha necessária, é ter uma proposta pedagógica diferenciada para a educação no campo incluindo a Escola Itinerante; não podemos fazer com que a proposta curricular, o currículo, o planejamento e os conteúdos sejam os mesmos porque a realidade é totalmente diferente, é uma das coisas que temos que colocar como meta, ter um currículo diferenciado para a Educação no Campo, ainda mais agora, quando se discute muito a Educação do Campo, é necessário que tenhamos condições de fazer uma proposta pedagógica voltada para os filhos dos camponeses.

Para a Secretária da Educação essa possibilidade provoca um movimento que se faz necessário para que esse município tenha não só escolas no campo, mas específicas para o sujeito que vive nele. Alguns professores das 42 escolas multisseriadas existentes no campo têm essa mesma visão, “Eles procuram fazer um trabalho específico, quando o MEC propõe que os professores que vão trabalhar no campo, sejam professores do campo, tenham a formação, seria o ideal, desde que nós oportunizemos que esses meninos que estão na Itinerante permaneçam lá”. Em seguida, a Secretária acrescenta: “Nós temos o caso de uma professora que foi aluna da Escola Itinerante e hoje atua numa escola multisseriada. Isso já acontece no nosso município, é o nosso desafio para o ano que vem: uma formação iniciada e voltada para a Educação no Campo”. Ainda assim, Arroyo (2007, p. 158) menciona que: “A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”.

De acordo com essas afirmações, as perguntas que surgem procuram respostas para: “Por que tal formação não acontece? Onde está o problema?” Nas políticas públicas ou na resistência do professor, são algumas hipóteses. Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus sujeitos são lembrados nas políticas públicas mesmo que, segundo Arroyo (2007, p. 158), como sendo *outro lugar* (grifo do autor). Importante nessa legitimidade é não ser esquecido, e

não só pensar, mas adaptar às condições do campo, a educação escolar, a formação dos profissionais envolvidos, os currículos pensados no paradigma urbano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava
sempre começando, a certeza de que era preciso
continuar e a certeza de que seria interrompido antes de
terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer
da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do
sonho, uma ponte, da procura, um encontro.
(Fernando Pessoa)

Os versos de Fernando Pessoa nos levam a refletir sobre as questões e caminhos expostos nesta pesquisa, os quais estiveram presentes ao longo de nosso estudo e nos auxiliam nesse momento de conclusão de nosso texto. De certa forma, a cada inserção era como se estivesse escrevendo pela primeira vez. Não podia desistir. Em alguns momentos a (in)certeza, tempos precisos de simultaneidade, passado e presente, memórias da infância e trilhas da pesquisa, delineando os percursos e trajetórias, fazendo a cartografia de tempos e espaços da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, que foi o objeto desse estudo. Esses dilemas expressam a nossa relação com o processo de pesquisa, os caminhos percorridos, a trajetória por meio da qual buscamos nos apropriar individualmente de um amplo esforço coletivo e espaço já formado pelos sujeitos pesquisados, na tentativa de contribuir com as perguntas que a realidade nos coloca, somada à nossa vontade e à necessidade coletiva de conhecê-la e inventariar essa escola.

Discorrer sobre a Escola Itinerante é falar de vida, de pessoas que vivem no campo ou na itinerância, na busca de melhores condições de vida. Pessoas que levam consigo os aprendizados da primeira escola da vida em movimento.

Nos 25 anos de atuação, a Escola Itinerante demonstra as possibilidades de uma educação que considera a vida do/no campo. Alguns de seus princípios e bases de formação nos levam às diretrizes delineadas pelas políticas de Educação do Campo, que, em termos históricos, é posterior ao surgimento da Escola Itinerante. Em outros aspectos apresenta um

longo caminho a percorrer para, de fato, ser considerada como uma experiência de educação do e no campo. O primeiro período da Escola Itinerante está relacionado com o da “escola em movimento”, quando a mesma funcionava no interior de um ônibus adaptado e percorria as localidades. Num segundo momento, os núcleos são criados e fixados nas comunidades, onde salões e outros espaços se transformam em salas de aula, passando o professor a ser itinerante e não mais a escola.

A escola é compreendida como um direito e como um dos espaços educativos em que mulheres e homens se educam. A escola em estudo, além de oferecer o Ensino Fundamental aos sujeitos do campo, procura, em alguns momentos, ir além de suas responsabilidades, correspondendo à necessidade da formação integral dos povos do campo. Passou, assim, a garantir o acesso não apenas ao Ensino Fundamental, mas também ao Ensino Médio, e, nas últimas visitas feitas, em alguns núcleos percebemos que, durante esse ano, foi implantada a Educação Infantil, como verificamos especificamente, no Núcleo de Lambedor, com uma sala de Educação Infantil com 12 crianças de 0 a 5 anos.

No início da experiência, o alunado era praticamente composto de pessoas acima dos 20 anos de idade, que nunca tiveram oportunidade de concluir ao menos o Ensino Fundamental. Com a Escola Itinerante, automaticamente, os alunos provenientes da Escola multisseriada, ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental e a maioria dos que concluem o 9º ano, cursa o Ensino Médio, ofertado também pela Escola Itinerante, na idade e série adequada. Assim a experiência e o acesso escolar situam-se próximos aos espaços de vida nas comunidades, evitando o deslocamento para escolas urbanas. Entretanto, ainda não se eliminou completamente a necessidade de transporte escolar.

A experiência dessa escola, que iniciou em 1983, serviu e serve de referência para que outros municípios da região serrana, e diria, até, catarinense criassem escolas como essa. Nesses anos de experiência destacam-se alguns projetos inovadores e que permitem a produção de novos espaços de aprendizagem e de produção de conhecimentos, como, por exemplo, os projetos de informática, de produção textual, de energia, entre outros. Porém, enfrenta, assim como outras escolas na região, uma série de dificuldades: entre elas o material didático, os conteúdos com referências urbanocêntricas, os processos de formação dos professores, deficiências dos espaços, o deslocamento constante dos professores e também dos alunos.

De forma geral, um breve olhar nos conteúdos escolares no Brasil revela que o trabalho, a cultura, os saberes do campo geralmente são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada ou, ainda, estão ausentes no processo pedagógico. O modelo de

currículo historicamente adotado busca impor para o campo a cultura urbana e os saberes produzidos nestes espaços como modelo. A cidade e o trabalho industrial ainda são tomados como referências de produção de conhecimentos. Faz-se necessário incorporar ao currículo a diversidade cultural. Tratar os antagonismos que envolvem a agricultura enquanto único meio de sobrevivência é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretende emancipatório.

Na pesquisa percebe-se o longo caminho na implementação dessas políticas, o que implica uma mudança cultural na produção de novos significados e possibilidade de existência diferenciada, mas não desigual. Observa-se, ainda, a persistência de sonhos e imaginários de uma vida melhor na cidade, um sonho que os permite a estes sujeitos distanciarem-se das dificuldades e situações de pobreza e de exclusão que vivem no campo. Muitos ainda sonham com a vinda para a cidade, porém há que se pensar que o distanciamento nas relações entre campo e cidade hoje não é igual ao distanciamento geográfico: as distâncias foram encurtadas pela tomada das tecnologias no campo que permitem a mesma convivência cultural na questão midiática, pela proximidade, pelas migrações temporárias e outros mecanismos.

Essa questão também fica evidenciada na percepção de alguns professores que não encontram similitudes entre o seu trabalho e o projeto de uma Educação do Campo, considerando-a como um componente estranho e supérfluo à educação, justificando essa visão com os anseios dos alunos em deixarem o campo assim que formados no Ensino Médio. Conforme já referido, as políticas públicas educacionais terão, necessariamente, de ser flexíveis e apontar diretrizes curriculares que venham, além de promover a aceitação das especificidades, se assim elas se compuseram no cenário educacional, promover ações pelas quais todas as diferenças sejam respeitadas no direito à educação.

Os sujeitos que vivem no campo têm uma ligação muito forte com seu trabalho. Queremos dizer que esta separação que a escola faz entre conhecimento e vida cotidiana causa, nas pessoas que vivem na zona rural, um distanciamento maior do que o distanciamento ocorrido com as pessoas que vivem na cidade, pois para eles não há sentido algum o que está sendo passado, por serem conteúdos ligados com o trabalho e com o mundo urbano. A Escola Itinerante não pode ser a socialização do pouco conhecimento, ao contrário, precisa ser uma escola que amplie os horizontes educacionais dos estudantes, que garanta o acesso ao conhecimento como instrumento de luta necessário para enfrentar a internalização dos valores do capital.

Dessa forma, a necessidade de a idealização da Escola Itinerante ser construída, pensada e realizada no coletivo, por todas as categorias envolvidas no processo, entre elas, pais, alunos, professores, orientador pedagógico (instituído esse ano nessa escola), diretores, e que seja adaptada conforme as necessidades locais, uma escola que valorize o modo de vida do campo.

Se pensarmos ao pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, com manutenção de diálogo sobre a realidade ampla e as questões da educação e da humanização coletiva, não há como discordar de Caldart (2002, p.35) quando diz que: “[...] a escola de campo será mais do que escola, porque com identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma”.

A busca dessa identidade política e social pressupõe a identidade dos sujeitos que vivem no campo, sendo esse o principal objetivo da funcionalidade da escola, institucionalizada para atender o sujeito que nele vive, e fixando as raízes desses sujeitos no campo. Para Arroyo (1999), à escola cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos de luta, no trabalho, na produção, na família, na vivência do cotidiano, para organizar esse conhecimento e socializar o saber cultural historicamente produzidos, viabilizando os instrumentos técnico-científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Devemos considerar que a mesma deve oportunizar aos seus educadores, dentro dos próprios espaços em que atuam cotidianamente, formas de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e ao mesmo tempo, promovendo a valorização desses profissionais, ainda que se apresentem dificuldades nesse processo, o que certamente não invalida a importância dessa formação.

Consideramos esses elementos fundamentais para implementar a escola do campo. No entanto, há, ainda um longo caminho a ser percorrido pela Escola Itinerante. Com isso, percebemos a necessidade de novas práticas e ideias educativas que respeitem as várias diferenças culturais e locais dos grupos sociais existentes no campo, mas que lutem por uma sociedade sustentável, igualitária e democrática. Muitos dos nós existentes devem ser desvelados e podem se desatados na gestão democrática da escola, mediante a atitude coletiva de indagação sobre a trajetória da escola como institucionalização dos tempos escolares e da escola como lugar de aquisição e de produção do conhecimento. Não basta ter escolas somente, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico, com propostas

curriculares vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Para construir esse processo educativo, que considere os sujeitos como parte da sociedade, faz-se necessário fortalecer a identidade da escola do campo, ancorada na própria realidade, nos saberes constituídos pelos alunos, saberes oriundos da memória coletiva das pessoas, recuperando a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam simultaneamente de sua reprodução e transformação.

Para que essa transformação ocorra, faz-se necessário pensar na formação do educador, não apenas criando políticas diferenciadas para os educadores do campo, mas considerar que a sua formação oportunize formas de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, formação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio cultural e econômico dos povos que habitam no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam aos percalços existentes no trabalho camponês.

Não se trata de propor modelo pedagógico para as escolas do campo, mas de construir, coletivamente, referências de propostas educativas e pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola, e que permitam a esta tornar-se obra e identidade dos sujeitos e das comunidades onde está inserida, com traços que a identifiquem com o projeto político pedagógico na Educação do Campo, pensando em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola, ou, ainda, quais as funções sociais que assume ou deve assumir, já dialogando com os aspectos e intencionalidade política pedagógica do projeto Educação do Campo, a partir dos diferentes sujeitos de cada escola específica, e levando em conta as diferenças de cada localidade ou modalidade de escola.

Um aspecto central dessa pesquisa foi o envolvimento dos sujeitos que foram levados a falar, pensar, refletir, dialogar em torno das questões propostas pela pesquisa, num processo carregado de afeto, respeito e com uma confiança que consideramos uma ação político-pedagógica, porque não fizemos um estudo sobre os sujeitos, mas com os sujeitos envolvidos nesse universo, criando vínculos de amadurecimento e confiança partilhados em conceitos, exposição de suas vidas, de suas experiências caracterizando um processo de segurança nas colocações, assumindo seu posicionamento, abrindo sua casa, sua escola, suas vidas, mostrando-se dispostos a colaborar, participando desse estudo de forma intensa.

Findamos nosso trabalho com Clarice Lispector que já nos alertava sobre os riscos de não mudarmos o mundo com nossa pesquisa, com nossos escritos, mesmo que corramos o risco de não alterar em nada ou coisa nenhuma, mas, fica a expectativa de mexer, eclodir nos seres a esperança e a necessidade de criar políticas públicas voltadas para o sujeito que vive no campo. Como menciona Clarice Lispector (1964, p. 56): “Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada [...]. Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...”. Para que isso aconteça se faz necessário que os projetos educativos que se realizam na escola sejam do campo, no campo e para o campo. Obedecendo a políticas de educação como formação humana, estimulando os sujeitos em sua capacidade de criar com outros, um espaço humano de convivência social desejável e sustentável.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Estelamaris. **Da araucária ao pinus**: uma análise geográfica do planalto de Lages, 2001, f. 118. (Dissertação de Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFSC, Florianópolis, 2001.

ALVES, Marcio Moreira. **Em Lages o povo toma conta de seus assuntos**. REVISTA ISTO É. (ago, 1980) pág. 28-30

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.77, p.53-61, 1991.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

ARROYO, Miguel G. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação), p.138-165.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do campo, 1999. (Caderno 3)

ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHNIUK Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST. 2008, f. 181 (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação UFSC, Florianópolis, 2008.

BELTRAME Sonia. **Formação de professores na prática política do MST**: a construção da consciência orgulhosa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, p. 129-145, jul./dez. 2002.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocesso da Educação Rural no Brasil.** Campinas. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação.** Piracicaba: Unimep, 1994.

BORNHAUSEN, Eliana Zimmermann et al. **Saberes e Fazeres:** cores e sabores da Coxilha Rica. Lages: Grafine, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL/MEC – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, Brasília, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). **Educação e escola no campo.** Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF, Coleção: Por uma educação no campo. Vol. 4. 2002.

CAMINI, I. et al. Escola Itinerante em acampamentos do MST. In: Dossiê MST. Escola: documentos e estudos 1990-2001. Coleção Fazendo Escola nº 13, São Paulo, SP.p.185-198, 2005.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. Educação, Sociedade & Culturas, Lisboa, n. 14, 2000, p. 121-139.

CAPELO. Maria Regina C. **Escola Nova e Ruralismo Pedagógico:** Ensino, Extensão e Formação de Professores Rurais (1940-1960) Rev. Teoria e Prática da Educação, v.9, n.2, p.179-192, maio/ago. 2006.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Os Significados da Docência e a Cultura da Escola.** Florianópolis, UFSC, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Redes*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAIB, M. **Franskstein na sala de aula**: as representações sociais docentes sobre informática. *Nuances*, nº 8, set. 2002, p.47-64.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

CORTELLA, Mario Sergio. *Vida Maiúscula*. In GADOTTI, Moacir (org). 40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série Cadernos de Formação 1, 2008.

COSTA, Leonardo Figueiredo; LEMOS, André. **Um modelo de inclusão**: o caso da cidade de Salvador. *Revista de Economia Política de Iás Tecnologias de Iás Información y Comunicación*. n. 6, set. 2005, v. 3.

DAMASCENO, M. N. ; THERRIEN, J. . **Educação e Escola no Campo**. CAMPINAS: PAPIRUS, 1993. 251 p.

DEMO, Pedro. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. Autores Associados, Campinas, 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, Monica Castagna. O Campo da educação do campo. In: Molina Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. (org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Caderno 5. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: M. G., ARROYO et al. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: M. C., MOLINA et al. (orgs). **Educação do Campo e Pesquisa**. Brasília, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2004.

FILIPAK, Alexandra. **A nossa escola, ela em do coração**: Política Pública de Educação do Campo Nas Histórias de Vida dos Educadores da Escola Itinerante “Caminhos do Saber”. (Dissertação de Mestrado). UEPG, Ponta Grossa, Paraná, 2008. Programa de Mestrado Multidisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE Paulo e SHOR Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a; 11ª Edição.

_____. **Pedagogia do Oprimido..** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. 46ª Edição.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 16ª Edição.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006b, 34ª Edição.

_____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GOUVEIA, L. (Org). **Cidades e regiões digitais: impacto nas cidades e nas pessoas.** Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos.** São Paulo, Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acessado em: 25 jun. 2000.

_____. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acessado em: 12 nov. 2007.

JORNAL CORREIO LAGEANO. Disponível em: <www.correiolageano.net>. Acessado em: 3 maio 2008.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: 1999.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era de informática.** São Paulo: Editora 34, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira.** Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1964.

LUCRÉCIO Regina (Org). **História da escola itinerante.** Capão Alto, 1998.

LUFT, L. **Minidicionário Luft.** 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MEC/SECAD. Diretrizes **Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** CNE/MEC, Brasília, 2002.

MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídios/coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, MEC, 2005.

MEC/SECAD – **Educação do Campo**. Disponível em: <www.mec.gov/secad>. Acesso em: 20 jan. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 21^a Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MORAES, Marli Zimmermann. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <mar_isa@terra.com.br> em: 27 mar. 2009.

MORAN, J. M. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000). UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

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

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castanha (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MST. **Escolas Itinerantes caminham com Sem Terra**. Disponível em: <<http://www.adital.org.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=25644>>. Acesso em: 21 jan. 2009.

NASCIMENTO, E.P. **Exclusão Social: as múltiplas dimensões do fenômeno**. Brasília: UnB, 1994.

NASCIMENTO, C do G. **Educação e Cidadania e Políticas Sociais: A luta pela Educação do Campo em Goiás**. 2004, p.7.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. **Brasília**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: Editora Uniplac, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PIRES, Ângela M. da Motta. **Educação do Campo e Democratização: Um Estudo a Parte de Uma Proposta de Sociedade Civil**. Recife, 2008. 241 p. Tese de Doutorado. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

PROCESSO DE CRIAÇÃO. **Escola Itinerante Sempre Aprender**. São José do Cerrito, 2008.

PROJETO “**Experiência Pedagógica para o Meio Rural do Município de Lages**”. Lages, fevereiro de 1984.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Maria Alice Wolff de Souza**. Lages, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola “Sempre Aprender”**. São José do Cerrito, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Itinerante José Joaquim de Lima Xavier**. Campo Belo do Sul, 2008b.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Itinerante Estudando e Plantando**. Campos Novos, 2008c.

PUHL, Raquel Inês. **Escola Itinerante do MST: O Movimento da Escola na Educação do Campo**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2008.

REBELO Paulo. **Inclusão digital: o que é e a quem se destina?**. Rio de Janeiro, maio de 2005. Seção Educação e ensino. Disponível em: < <http://webinsider.uol.com.br/index.php>>. Acesso em: 02 out. 2008.

RELATÓRIO DO PROCESSO ESCOLA CONSTITUINTE. Lages, 1998.

SANTOS, B. S. dos; RADIKE, M. L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T.; SCHLÜNZEN, K. S. J. (orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 327-343.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SEE. Secretaria de Estado da Educação. **Gerência do Sistema do Registro Escolar e Estatística**. Escolas Itinerantes do Estado de Santa Catarina, 2007.

SEED. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Educação do Campo. Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 2006.

SERRES, Michel. **Hominescências: o começo de uma outra humanidade?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castanha (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SÓ MATEMÁTICA. Disponível em: <<http://www.somatematica.com.br/artigos/a1/p2.php>>. Acesso: em 12 jul. 2009.

SOUZA, Marcelo José L. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO. Iná Elias; GOMES, Paulo César da C.; CORRÊA, Roberto L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.77-116

SOUZA, M.A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil (Orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

THERRIEN, Jacques. **Interação e Racionalidade no saber de experiência**. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 1994, (mimeo).

UNCINI, Osvaldo. Agronegócio é a saída para Lages. **Jornal Correio Lageano**. 2008.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Editores Associados, 2002.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. CEDES [online]. 2007, vol.27, n.72, pp. 121-135. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622007000200002.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1954.

APÊNDICES

APÊNDICE A QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “STRICTO – SENSU”
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MARILZA GOBETTI

1. Data que está respondendo a este questionário ____/____/____
2. Nome: _____ Idade: _____ Sexo: F () M ()
3. Série atual: _____ Localidade onde mora: _____
4. Núcleo onde estuda: _____
5. Distância da sua casa até o núcleo onde estuda: _____
6. Como você chega até a escola? (Meio de transporte que utiliza) _____

7. O que você faz nos dias em que não tem aula? Coloque em que trabalha se trabalha.

8. Onde você frequentou as séries iniciais? _____
9. Quantas pessoas da sua família frequentam a Escola Itinerante ____ Que série estão? _____
10. Quantas pessoas moram na sua casa? ____ Coloque no parêntese o número: () Pai () Mãe
11. () Avó () Avô () Tio(a) () irmão (ã) () outro grau de parentesco
12. Idade dos irmãos _____
13. Tem algum irmão (ã) que já terminou o Ensino Fundamental na Escola Itinerante?
14. Sim () Não ()
15. Ele continuou os estudos? Sim () Não () Que curso ele (a) faz? _____
16. E onde ele cursa? _____ Ele (a) trabalha? Sim () Não () Onde? _____

17. Você possui energia elétrica na sua casa? Sim () Não ()
18. Quais são os aparelhos eletrônicos que você possui na sua casa? Coloque ao lado a quantidade de aparelhos: () TV ____ Qual o canal de sua preferência _____
19. Os programas que você mais assiste? _____

20. Como você recebe o sinal da TV? () Antena parabólica ____ Outro? ____ Qual? ____

21. ☐ Aparelho de DVD ☐ Aparelho de vídeo cassete ☐ Aparelho de som ☐ Rádio
22. No rádio o que você costuma ouvir? _____
23. E seus pais ouvem rádio? Qual programação? _____
24. Você tem em casa? ☐ Celular - Qual a operadora _____ Como chega o sinal até sua casa? _____
25. Onde viu um computador pela primeira vez? _____
26. Você tem computador em casa? ☐ Sim ☐ Não
27. Tem acesso a Internet? Sim ☐ Não ☐ Já acessou a Internet alguma vez? _____
Em caso de ter respondido sim onde costuma ter esse tipo de acesso? _____
28. _____
29. O que você busca na Internet? _____

30. Você usa o computador para estudar? Sim ☐ Não ☐
31. Como utiliza? _____
32. Quais programas mais utiliza? _____
33. Que jogos gosta de jogar? _____
34. Tem acesso a revistas ou jornais? ☐ Sim ☐ Não
35. Com que frequência os lê e quais? _____
36. O que você gosta na sua escola? _____
Por quê? _____
37. O que você não gosta na sua escola? _____
38. Por quê? _____
39. Cite aqui três disciplinas que você mais gosta na ordem de preferências:
1. _____ 2. _____
3. _____
40. Quantas vezes por mês você tem aula de informática? _____
41. O que você faz na aula de informática? _____
42. _____
43. O que você gosta de fazer na aula de informática? _____

44. O que você gostaria de ter nas aulas de informática? _____
45. Além da aula de informática você usa o computador para outras atividades? Se usa quais atividades? _____

46. Quantos *notebooks* vocês têm disponível para as aulas de informática? _____ Esse número de notebooks é suficiente para todos? _____
47. O que você pensa sobre esse número de aulas? É suficiente para aprender? _____
48. O que você espera da escola para auxiliar a sua aprendizagem no uso do computador? _____
49. Em sua opinião, como poderia o computador e a internet serem usados para contribuir na atividades dos alunos da Escola Itinerante? _____
50. Já ouviu falar em EAD (Ensino A Distância)? _____
51. Como você pensa o ato de estudar por meio do EAD? _____
52. Quantas pessoas trabalham na sua família? _____
53. Qual a profissão: Seu pai _____ Sua mãe _____
54. Outros da família trabalham? Em quê? _____
55. A renda da família é em média:
- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| () menos de 1 salário mínimo | () 1 salário mínimo |
| () 2 salários mínimos | () 3 salários mínimos |
| () 4 salários mínimo | () Acima de 4 salários mínimos |
63. O que fazem na sua comunidade ou na sua família para se divertirem? _____
- _____
- _____
- _____

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32)

Obrigada pelo carinho!

APÊNDICE B QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “STRICTO – SENSU”
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: PROF^a DR^a ZILMA ISABEL PEIXE
MESTRANDA: MARILZA GOBETTI

1. Data que está respondendo a este questionário ____/____/____
2. Nome
(optativo)_____
- Idade:_____ Sexo: F () M ()
3. Estado civil: () Solteiro (a) () Casado(a) () Separado(a) () Divorciado (a)
4. Há quantos anos está na escola Itinerante? _____ () Efetivo () Contratado
5. Disciplina que leciona _____ () Ens. Médio () Ens. Fundamental
6. Que horas costuma sair de casa para ir ao núcleo de, coloque também os dias da semana que você vai: Fazenda do Baú _____ Lamedor _____
Três Árvores _____ Rancho de Tábuas _____ Santa T. do Salto
_____ Índios _____
7. Já trabalhou em escola urbana? () Sim () Não
8. Por que a opção em trabalhar na Escola Itinerante?

9. _____
10. O que você mais gosta nessa escola que tem um perfil diferente de uma escola comum?

11. Cite algumas características existentes nessa escola que não encontramos numa escola urbana:
12. 1 _____
2 _____
3 _____

13. A escola que você trabalha disponibiliza de ferramentas tecnológicas que auxiliam no processo ensino aprendizagem. () Sim () Não Quais: _____

14. Você utiliza algum desses recursos tecnológicos nas suas aulas? () Sim () Não
15. Se a resposta for afirmativa quais você utiliza? _____

16. Você usa computador com que frequência? _____

17. Utiliza ou já utilizou o computador em suas aulas? () Sim () Não
18. Por _____ que _____ utilizou _____ ou _____ nunca utilizou? _____

19. Tem internet em casa? () Sim () Não – Você utiliza? () Sim () Não
20. Em caso de afirmativo utiliza para: _____
21. Você tem correio eletrônico (e-mail) () Sim () Não - (msn) () Sim () Não
22. Acha que as aulas de informática auxiliam na aprendizagem dos alunos () Sim () Não
23. Em caso de afirmativo em que auxilia? _____
24. _____
25. Escreva algumas vantagens em trabalhar nessa escola _____
26. _____
27. Se existir desvantagens escreva aqui _____

28. Como você vê o processo de aprendizagem para os alunos nesse sistema de ensino _____

29. Com relação ao currículo dos alunos da Escola Itinerante você acha que deveria ser específico para Educação do Campo () Sim () Não - Por quê? _____

30. Vocês têm um dia para planejamento com o grupo todo? () Sim () Não
31. Se reúnem () nos núcleos () na Secretaria da Escola - Com que frequência: _____

32. Os pais participam da vida escolar dos filhos? () Sim () Não

33. Qual a maior dificuldade que vocês encontram para ensinar esses alunos?

34. Gostaria que você deixasse aqui um depoimento ou algo que viesse a somar na minha dissertação que você acha interessante colocar sobre essa escola e que não foi perguntado, algum fato, história, situação durante o percurso de viagem ou algum episódio que gostaria de relatar sobre a escola no seu início por exemplo:

Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO I TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.509-900 - Lages - SC - Cx. P. 525 - Fone (0XX49) 251-1022 Fax 251-1051

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada: EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ITINERANTE MARIA ALICE WOLFF DE SOUZA NO MUNICÍPIO DE LAGES – SC, com o objetivo de investigar o processo de inclusão digital nos espaços de uma Escola Itinerante do Município de Lages –SC, e analisar qual o papel da inclusão digital na Escola Itinerante que tem o perfil de Escola do Campo. Para a realização desta pesquisa, estão sendo realizadas questionários, entrevistas junto a lideranças comunitárias, diretores, professores, pais e alunos, motoristas do transporte escolar, merendeiras, autoridades e pessoas que estejam envolvidas neste processo.

O projeto de Pesquisa é de autoria da aluna do Mestrado em Educação da Uniplac: MARILZA GOBETTI sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Zilma Isabel Peixer.

Todas as informações resultantes da entrevista serão utilizadas com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, ou dos relatórios e artigos que nela resultem. Como esta é uma pesquisa que pretende valorizar e retratar os saberes dos sujeitos entrevistados e suas perspectivas, gostaríamos de revelar a identidade de quem nos relatou as informações. Em nenhum momento os dados coletados serão utilizados para qualquer medida punitiva ou de fiscalização.

Qualquer dúvida ou informação a respeito da pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com o Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, pelo telefone (49) 3251-1144, com o setor de Apoio a Pós-Graduação e/ou pelo e-mail mestrado@uniplac.net.

Declaro que, de acordo com as informações que me foram dadas consinto que o estudo seja realizado e autorizo a utilização de dados em publicações científicas.

() e minha identidade pode ser revelada e minhas imagens publicadas.

() desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Eu, _____, RG _____

Concordo em participar voluntariamente, ou com a participação do menor _____

_____ nesta pesquisa.

Lages, _____ de _____ de 2008.

Entrevistado: _____

Assinatura: _____

Entrevistadora: _____

Assinatura: _____

ANEXO II CALENDÁRIO ESCOLAR

[illegible]

[illegible]

[illegible]

ANEXO III Lei Nº 3367 de 15 de maio de 2007

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES**

Estado de Santa Catarina - CNPJ - 82.777.301/0001-90

**LEI Nº 3367**

de 15 de maio de 2007

INSTITUI NO MUNICÍPIO O DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA.

Faço saber a todos os habitantes do Município de Lages, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte,

L E I :

Art. 1º. Fica instituído no Município o **Dia da Família na Escola**, a ser comemorado no dia 25 de maio de cada ano, tendo como objetivo estimular e incrementar a participação das famílias dos educandos nas questões e problemas da comunidade escolar.

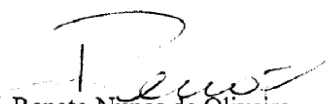
Art. 2º. O Dia Municipal da Família na escola tem por objetivo contribuir para a integração entre pais, filhos e escola, através de procedimentos informativos e educativos, chamando a atenção da comunidade para a importância da escola, estudo e família.

Art. 3º. O dia será comemorado com destaque e amplamente divulgado pelas escolas municipais através da Secretaria Municipal de Educação, podendo ser conveniado com entidades voltadas para o ensino, que estabelecerão e organizarão naquela data ou no final de semana anterior ou posterior a ela, atividades culturais, educacionais, esportivas e de lazer, a serem desenvolvidas nas escolas e colégios, mediante pessoal próprio para esse fim.

Parágrafo único – As atividades serão realizadas nas dependências das escolas e colégio e contarão com a participação dos educandos, de seus familiares, dos diretores, professores e demais funcionários, para a mais perfeita integração.

Art. 4º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Lages, 15 de maio de 2007


Renato Nunes de Oliveira
Prefeito



LEI Nº 1115/87

DENOMINA ESCOLA ITINERANTE "MARIA ALICE WOLFF SOUZA".

Eu, Paulo Alberto Duarte, Prefeito do Município de Lages, comunico a todos os habitantes deste Município, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica denominada ESCOLA ITINERANTE "MARIA ALICE WOLFF SOUZA", a Escola que atende a área rural do Município da 5ª a 8ª série.

Art. 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Lages, 24 de junho de 1987.

Paulo Alberto Duarte
Prefeito