



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

**ILSEN CHAVES DA SILVA**

**ESCOLAS MULTISSERIADAS: QUANDO O PROBLEMA É A SOLUÇÃO**

**LAGES  
2007**

**ILSEN CHAVES DA SILVA**

**ESCOLAS MULTISSERIADAS: QUANDO O PROBLEMA É A SOLUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.  
Orientadora: Dra. Ana Maria Netto Machado.

**LAGES**  
**2007**

**ILSEN CHAVES DA SILVA**

**ESCOLAS MULTISSERIADAS: QUANDO O PROBLEMA É A SOLUÇÃO**

**Banca Examinadora**

**Prof<sup>a</sup> Doutora Ana Maria Netto Machado - UNIPLAC - Orientadora**

**Prof. Doutor Antonio Munarim – UFSC - Examinador Externo**

**Prof<sup>a</sup> Doutora Elizabete Tamanini - UNIPLAC - Examinadora do PPGE**

**LAGES  
2007**



Dedico este trabalho àqueles aos quais foram negados os direitos à alfabetização, ao  
letramento à cultura e a todos os bens.

Aos sem teto, sem pão, sem amor, sem dignidade humana.

Aos despossuídos, aos humilhados, sem voz e sem vez.

Àqueles que foram banidos:

Ao João-ninguém, à geni...

Aos sem rumo, sem direção.

Quero emprestar-lhes a minha voz, a minha letra, para gritar bem alto e registrar: **Eu existo!!!**

E quero pedir-lhes perdão pela nossa indiferença, pela crueldade, pela barbárie que  
cometemos, enquanto sociedade.

Dedico-lhes este trabalho, esperando que ele possa contribuir para a garantia à educação  
libertadora de todas as crianças desse nosso país, tão rico, e tão pobre quando esquece dos  
seus!

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a meus pais (*in memoriam*), os grandes responsáveis pelo desenvolvimento de meu amor pelas letras, pelas pessoas e especialmente pelas causas em favor dos mais humildes.

Aos meus filhos Jefferson, Richard, Lara e Ana Karina, a razão maior de minha vida, pelo apoio carinho e compreensão, especialmente nas horas de ausência.

Aos meus netos, flores do meu caminho.

À minha orientadora, Ana Maria Netto Machado, que trilhou comigo passo a passo este percurso de alegrias, mas também de agruras, de realizações e ansiedades, de certezas e incertezas, com a qual compartilho a alegria desta chegada.

Aos sujeitos participantes da pesquisa Germano, Sônia, Fátima, Glicéris e Eleoni protagonistas deste estudo.

À Marcia e Sirlei, minhas orientandas em Campo Belo do Sul, pelas suas contribuições.

À Sônia Fernandes pelo desafio e incentivo para cursar este Mestrado.

À Vanir pelo apoio, pela amizade e pelo compartilhamento de alegrias e lágrimas.

À Adriana, Marcinha e Mailza, a solidariedade e parceria.

À Marilane, Zeni, Arleide e Renilda pela amizade e presença cuidadosa.

À turma de Pedagogia 2007 de Campo Belo do Sul, inspiradora desta pesquisa.

Aos meus professores e colegas de Curso e de Departamento, aos amigos e amigas e a todos aqueles que de uma forma ou de outra se envolveram nesse processo de buscas, como meus pares, na construção de um mundo mais humano e mais justo.

Agradecimento *especial* aos componentes da banca Antônio Munarim e Elizabete Tamanini que se envolveram e acreditaram no meu trabalho, propondo-se a avaliá-lo.

A todos e todas, OBRIGADA!

*Nada sabemos. A única esperança de saber é  
sabermos todos juntos. É fundir todas as  
classes no saber e na ciência.*

*Leon Tolstoi.*

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Comparativo de Dados de IDH – M .....	25
Tabela 02 – Distribuição de Escolas Multisseriadas nas Macro-regiões Brasileiras .....	26
Tabela 03 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região Oeste de SC .....	27
Tabela 04 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região Norte de SC .....	28
Tabela 05 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região da Grande Florianópolis .....	28
Tabela 06 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região do Vale do Itajaí .....	28
Tabela 07- Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região da Serra Catarinense.....	29
Tabela 08 - Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região Sul .....	29
Tabela 09 – Distribuição de Escolas e Classes Multisseriadas – Redes Escolares do Estado e Municípios de Santa Catarina.....	30
Tabela 10 - Regiões de Santa Catarina – Escolas Multisseriadas .....	31

## LISTA DE FOTOS

1. SUJEITOS DA PESQUISA – GRUPO FOCAL.....	79
2. ESTRADA DE CHÃO .....	80
3. BARRAGEM EM CONSTRUÇÃO .....	80
4. SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA 01.....	80
5. MATERIAL DIDÁTICO – 01 .....	81
6. MATERIAL DIDÁTICO _ 02 .....	81
7. CRIANÇA DO CAMPO DOMINA AS LETRAS .....	84
8. SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA 02.....	89
9. CARTAZ DE PREGAS – PRODUÇÃO COLETIVA .....	90
10. SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA 03.....	93
11. TEXTO 01 .....	97
12. TEXTO 02.....	97
13. TEIMOSAS ARAUCÁRIAS .....	98
14. CAMPO CIDADE - 02 .....	99
15. CAMPO/CIDADE - 01 .....	100
16. DESENCILHANDO O CAVALO.....	101
17. PEGANDO A CONDUÇÃO PARA CASA .....	101
18. SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA 05.....	102
19. CULTURA LOCAL.....	103
20. CUIDADOS/ RESPEITO.....	103
21. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE CAMPO BELO DO SUL .....	111
22. PONTILHÃO RUMO À ESCOLA.....	113
23. PESSOA AGUARDANDO O ÔNIBUS.....	114
24. EMBARCANDO NO ÔNIBUS .....	114
25. SEDE DA ESCOLA ITINERANTE .....	114
26. INTERIOR DA ESCOLA ITINERANTE .....	116

## LISTA DE SIGLAS

1. ACT – ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO
2. AMAI – ASSOCIAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO ALTO IRANI
3. AMURES – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO SERRANA
4. ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
5. CAPES – CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR
6. CEBS – COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE
7. CMP – CONFEDERAÇÃO DOS MOVIMENTOS POPULARES
8. CNE/CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
9. CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA
10. CRE – COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
11. ECA \_ ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
12. EFA'S – ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS
13. EMATER- EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL
14. *GIER – GRUPO INTERUNIVERSITARIO DE ESCUELA RURAL DE CATALUÑA*
15. GT – GRUPO DE TRABALHO
16. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
17. IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

18. INEP – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA ANÍSIO  
TEIXEIRA

19. LAC – LEVANTAMENTO AGROPECUÁRIO

20. MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

21. *MRP's – MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÓGICA*

22. MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

23. ONGS – ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

24. ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

25. PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

26. PNEE – PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

27. PRE – PLANO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

28. PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA REFORMA  
AGRÁRIA

29. PUCC – PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

30. PUCRJ – PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

31. SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E  
DIVERSIDADE

32. SINTE – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

33. UCSAL – UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

34. UEBA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA

35. UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

36. UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO

37. UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

38. UNDIME – UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO

39. UNESC – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA

40. UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado investigou cinco escolas multisseriadas do município de Campo Belo do Sul da Região Serrana de Santa Catarina. O foco incidiu sobre as práticas pedagógicas, especialmente sobre o binômio heterogeneidade-homogeneidade presente nesse tipo de escola, em oposição à seriação e à compartimentalização das disciplinas, típicos da escola regular urbana. Procurou-se mostrar, a partir dos elementos da pesquisa de campo, o valor da classe multisseriada enquanto alternativa pedagógica apropriada para promover a aprendizagem significativa no âmbito da escola fundamental. Faz-se necessário ressaltar que o grande inspirador desta pesquisadora ao longo da vida, tem sido Paulo Freire, cujas concepções dão sustentação às concepções e práticas envolvidas neste trabalho. Outra relevante fonte nessa construção, pela proximidade e temas abordados, foi Antônio Munarim, liderança no que se refere à implementação de políticas públicas para a educação do campo no Brasil. No centro da problemática, a dimensão *heterogeneidade*, característica estrutural que fornece a dinâmica das escolas multisseriadas, e fator que representa um desafio para as escolas urbanas. Analisada à luz das teorizações de Vygotsky, esta característica mostrou a sua fecundidade para a aprendizagem dos alunos, podendo ser tomada como princípio ou paradigma, que sendo essencial às classes multisseriadas, poderá inspirar as escolas regulares urbanas, sobretudo quando estas estão desafiadas a promover a aprendizagem de crianças com diferenças acentuadas em um mesmo tempo e espaço educativo (inclusão escolar). Como discussão de fundo, as relações entre campo e cidade, exploradas a partir dos estudos de Santos, Veiga e Canário, dão visibilidade ao papel estratégico das pequenas escolas do interior na atualidade, quando os problemas locais se conectam com os problemas globais, e o campo passa, de sinônimo de atraso, à principal alternativa na busca de soluções sócio-ambientais para todos os habitantes do planeta. Estiveram presentes como referências, Arroyo, Caldart, dentre outros. Tratou-se de um processo de pesquisa que envolveu estudos em produções de autores nacionais e estrangeiros que investigam e escrevem sobre a Educação do Campo, contexto no qual inserimos as escolas multisseriadas. Simultaneamente, realizou-se uma imersão no campo empírico, por meio de diversas modalidades metodológicas, tais como observação participante, grupo focal, entrevistas, registros em diário de campo, registros fonográficos sucedidos de transcrições e registros fotográficos. Participaram como sujeitos da pesquisa os cinco professores das escolas estudadas, seus alunos e algumas pessoas da comunidade, autoridades locais administrativas e educacionais.

Palavras-chave: Escolas Multisseriadas, Heterogeneidade, práticas pedagógicas, Educação do campo.

## **ABSTRACT**

### **THE MULTI SERIED SCHOOLS WHEN: THE PROBLEM BECOMES THE SOLUTION**

The present study consists of an investigation carried out with five country-side elementary schools located at /Campo Belo do Sul/ a modest village at de Midwest of Santa Catarina, Brazil, that have been, some schools of country, pedagogically organized according to the so-called multiseried classes. The study was focused on the pedagogical practices these schools have adopted particularly the Heterogeneity-Homogeneity binomial, which has been taken as an alternative for country-side elementary schools. This research was profoundly inspired by the pragmatic ideas of Paulo Freire, and by the applied research carried out Antônio Munarim. The ideas of Arroyo, Caldart, among others national and international publications, have also been accounted for in this work. The Heterogeneity was the focus of the research, as it plays an important role in multiseried pedagogical practices, albeit it has been seen as a problem in the context of urban schools. The analysis was performed using the theories and ideas of Vygotsky, which showed that the Heterogeneity has improved the learning abilities of the students, and that it may also be adopted in the urban context, specially in cases where the challenge is to teach a non even of children in the same period of time using the same educational facilities. Empirical studies were also carried out using different investigation techniques, such as focus groups, interviews successive anotations, and photographic registers. The interviews were conducted with five teachers and their students, school staff, citizens, and local authorities. In addition, the differences between country and urban education were also explored based on the work of Santos, Veiga e Canário, which emphasised the importance of local problems are connected to the global ones, and the country is not seen at a lower cultural level anymore, but as an alternative for several social and economical problems of the Globe.

**Keywords:** Multiseried schools, heterogeneity, pedagogical practices, country-side education

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>7</b>
<b>LISTA DE FOTOS</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>9</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>12</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. DE COMO ENCONTREI MEU TEMA OU COMO ELE ME ENCONTROU</b> .....	<b>19</b>
<b>2. PROBLEMA, CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA</b> .....	<b>26</b>
2.1. Presença das Escolas Multisseriadas no Brasil e em Santa Catarina .....	26
2.2. Por Que Investigar as Escolas Multisseriadas no Século XXI?.....	33
2.3. Campo e cidade: crise ambiental, movimentos sociais e desenvolvimento econômico e tecnológico .....	43
<b>3. PESQUISAS BRASILEIRAS FOCALIZANDO AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TESES, DISSERTAÇÕES E TRABALHOS EM DOIS GTs DA ANPEd</b> .....	<b>55</b>
<b>4. ALGUMAS AÇÕES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NÍVEL GLOBAL/INTERNACIONAL E LOCAL/REGIONAL</b> .....	<b>65</b>
4.1. Uma Ação Internacional voltada para a Educação do Campo .....	66
4.2. Uma Iniciativa Local/regional voltada para Formação de Docentes do Campo: curso supletivo de ensino fundamental e médio para titulação de professores de escolas multisseriadas .....	70
<b>5. DESCOBERTAS DE CAMPO EM CAMPO BELO DO SUL CENÁRIOS, DISCURSOS, VOZES, INTERAÇÕES</b> .....	<b>74</b>
5.1 Descobertas nas visitas às escolas .....	74
5.2. Reflexões a partir da cultura local, relações de poder, autonomia e participação .....	105

<b>6. UM FECHAMENTO QUE ABRE PERSPECTIVAS: SOBRE A IMERSÃO</b>	
<b>REALIZADA NA PESQUISA .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de percursos heterogêneos: experiências vivenciadas, leituras, estudos, observações, pesquisas bibliográficas e de campo, permeadas pelo processo de amadurecimento proporcionado pelo Mestrado, seja nas disciplinas, nas discussões, no contato com nossos professores e na experiência de escrever/produzir, seja na trajetória de vida desta professora que se construiu no trabalho, em muitos momentos autodidata, pesquisadora solitária e, mais recentemente, inserida em um coletivo solidário: este Mestrado.

Entendo que se faz necessário observar que esse longo percurso não o realizei solitariamente, estiveram respaldando-me um conjunto de autores, alguns contemporâneos, com os quais tive o privilégio de conviver em alguns momentos, e outros célebres e distantes, ainda atuantes ou que já partiram. Paulo Freire, o brasileiro pensador da educação para as classes oprimidas; Vygotsky, cujos conceitos de interação, desenvolvimento, aprendizagem, zonas de desenvolvimento proximal e potencial fundamentaram as práticas pedagógicas observadas; Miguel Arroyo, figura presente em toda a construção do ideário para a educação do campo, Conceição Paludo, que após larga experiência e formação em educação, tem atualmente dado ênfase à Educação Popular, aos Movimentos Sociais e à Educação do Campo; Antônio Munarim, estudioso da história da Região Serrana de Santa Catarina, protagonista da construção do Programa de Educação do Campo na SECAD, entre 2004 e 2006 na coordenação geral da Educação do Campo, junto ao MEC; finalmente, Boaventura de Souza Santos, Rui Canário e Eli da Veiga que contribuíram substancialmente para sustentar a discussão sobre as relações entre campo e cidade, apontando perspectivas de superação para os problemas sociais enfrentados mundialmente na atualidade.

A contribuição desses e outros autores citados nas referências constituíram-se em pilares para as análises elaboradas nesta dissertação, seja para encontrar respaldo teórico para entender a realidade, seja para pensar perspectivas humanizantes para nossos micro e macro-espacos.

Para guiar o leitor, apresento a estrutura da dissertação em cinco capítulos. No

primeiro e na parte inicial do segundo capítulo situo o problema revelando os passos e percalços de sua construção, contextualizando-o e procurando evidenciar a sua relevância e atualidade. Nos desdobramentos do segundo capítulo procuro mapear a realidade brasileira e do Estado de Santa Catarina no que concerne às escolas e classes multisseriadas, a partir do Censo Escolar de 2006. A análise destes números revelou uma realidade insuspeitada pela maioria dos educadores, que tende a pensar nestas escolas como obsoletas e fadadas ao desaparecimento. Para compreender essa realidade controvertida enveredamos por uma discussão de fundo sobre a relação entre campo cidade, a partir das reflexões de José Eli da Veiga e Rui Canário, perpassada pelas atuais discussões em torno da preservação e crise ambiental, problematizando a situação destas escolas, que apesar de atenderem poucos alunos cada uma, são mais numerosas do que se costuma imaginar.

No terceiro capítulo apresento um mapeamento de pesquisas brasileiras correlatas à temática central desta investigação, realizada a partir do banco de teses da CAPES e dos trabalhos recentes de dois GTs (Grupos de Trabalho) da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd): GT 03: Movimentos Sociais e GT 06: Educação Popular. O capítulo quarto traz a dimensão política do problema, explorando algumas iniciativas recentes, internacionais e regionais, voltadas para a implementação de ações educativas em regiões rurais, sobretudo na perspectiva da chamada, no Brasil, Educação do Campo. Iniciativas, provindas dos movimentos sociais e de órgãos governamentais se conectam umas às outras e estabelecem circuitos entre experiências locais/regionais e internacionais. Espaços distintos e distantes mas que convergem.

O quinto capítulo traz o que podemos considerar o âmago da pesquisa, resultante de uma série de incursões no campo empírico de investigação. Procuramos ler alguns aspectos dessa realidade das escolas multisseriadas e do seu contexto imediato a partir das vivências diversas, especialmente em duas circunstâncias: 1) uma seqüência de visitas para observações das práticas pedagógicas, *in loco*, por meio de reiteiradas viagens, seguidas de registros sistemáticos realizados em cinco escolas multisseriadas do Município de Campo Belo do Sul; 2) uma reunião em que se encontraram poder público e comunidade. Os dados da pesquisa de campo, obtidos por meio de observações, gravações, de depoimentos, seguidos de transcrições, recolheram múltiplas vozes e ações que foram posteriormente descritos e analisados, buscando articulação com resultados e reflexões de outras pesquisas, bem como, a partir de alguns conceitos e teorizações que permitem avançar na compreensão da temática proposta.

As considerações finais não se constituem em respostas propriamente ditas, mas

podem ser encaradas como perspectivas para as classes multisseriadas e para a Educação do Campo em municípios do porte do analisado, de maneira que a sua população conte com uma educação que faça e construa sentidos e valorização para suas vidas e cultura. Apresentam também aspecto relevante que se evidenciou na pesquisa, a constatação que a escola em questão: *a-seriada/ multisseriada / isolada*, denominações diversas para a modalidade, nos traz alguns ensinamentos consideráveis. Vale ressaltar que mais que a nomenclatura que a nomeia, interessaram-nos as metodologias das quais se valem os professores, as formas de abordagens dos conteúdos, a sua organização, crianças de diversas faixas etárias estudando juntas, a unidocência e a transdisciplinabilidade, presentes na sala de aula. Em suma, o cotidiano que lá se apresenta nos aponta uma alternativa para a escola fundamental brasileira que vive momento de crise na sua organização curricular compartimentalizada.

Seguem-se as referências e um anexo - pôster apresentado na ANPEd 2007, no GT 06: Educação Popular, no qual mapeamos as regiões e universidades que vêm pesquisando temas correlatos de interesse para a compreensão do trabalho desenvolvido nas escolas multisseriadas.

## 1. DE COMO ENCONTREI MEU TEMA OU COMO ELE ME ENCONTROU

*Em minha pátria há um monte.  
Corre em minha pátria um rio.*

*Vem comigo.*

*A noite sobe ao monte.  
A fome desce o rio.*

*Vem comigo.*

*Quem são os que padecem?  
Não sei, sei que são meus:*

*Vem comigo.*

*Não sei, porém me chamam  
E me dizem: “Sofremos”.*

*Vem comigo.*

*E me dizem: “Teu povo,  
Teu povo deserdado,  
Entre o monte e o rio,*

*Com fome e com dores,  
Não quer lutar sozinho,  
Te está esperando, “amigo”.*

*Oh tu, a que amo,  
Pequena, grão vermelho  
De trigo,  
A luta será dura,  
A vida será dura  
Mas tu virás comigo.*

De *Los versos del Capitán*, Pablo Neruda, tradução: Thiago de Mello.

Iniciar esta escrita com os versos do poeta Pablo Neruda tem o sentido de transmitir ao meu interlocutor a espécie de sentimento que me move para o trabalho na Educação, campo de ação carregado de possibilidades de interferir na consciência dos sujeitos nela envolvidos, sejam eles os educadores e as educadoras, ou os educandos e educandas.

Educar é construir, e *construir junto de*. Conforme Freire (2001, p. 132): “A alfabetização é efetiva na medida em que as pessoas às quais ela é dirigida, particularmente mulheres e grupos menos privilegiados (tal como trabalhadores migrantes), sentem a precisão dela a fim de satisfazer suas necessidades essenciais”. A participação do sujeito na construção de seu conhecimento implica “principalmente a necessidade de tomar parte nas decisões da comunidade a que pertencem”(ibid, p.132). Assim sendo, educar é um processo entendido no sentido de refletir e olhar para si e para o mundo. Isto é, ver o mundo sem as lentes opacas que nos coloca a ideologia dominante mostrando-nos uma única possibilidade de organização social, pois podemos ver de outros ângulos sob outras ideologias e a partir de outros olhares. Vislumbrar novos caminhos, novas formas de organização, relações mais humanas e justas é uma tentativa nunca acabada, que envolve posições éticas e políticas que endosso ao pensar a tarefa de educar.

Embora já tenha perdido a ingenuidade de pensar que a escola descolada da complexidade da organização social pode redimir, também tenha consciência de que sozinha ela pouco pode fazer, capturada como está na lógica da reprodução conforme descreve Nogueira (2004, p. 15) a partir de Bourdieu: “Onde se via a igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades clareza da impossibilidade da neutralidade das ações desenvolvidas na escola e da necessidade dela tomar partido em defesa das classes populares, sob pena de ficar a serviço do poder”. Para superar a ‘educação bancária’ - expressão largamente refletida por Freire e que conheceu ampla adoção por parte dos educadores, sendo assim designados os processos das escolas onde se memorizam conceitos, se decoram fórmulas, se passam informações descontextualizadas que propiciam uma pseudo-educação para manter o *status quo* - posições são requeridas. Tais como as indicadas por Alencar (2003, p.47) quando afirma:

Recuperar a visão do processo histórico que nos constitui é gesto de rebeldia salutar contra o imediatismo e a absolutização do presente que o sistema capitalista nos impinge. Sem esta perspectiva, o trabalho educacional será irremediavelmente reprodutivista e mediocrementemente acrítico. Afinal, um dos atributos do ser humano é pensar-se ao longo do tempo, e como construção social em perene transformação.

Portanto, não basta que se lute e garanta *educação para todos*, há que se pensar que educação queremos, a serviço *de quê e de quem*, conforme nos desafia Paulo Freire (2003, p. 102,103):

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que por não ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Ser Humano ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Considero que todo educador deveria ler e refletir sobre esse trecho de Freire pois ele sintetiza com propriedade as condições imprescindíveis para um educador ou educadora das classes populares, que persegue a utopia possível de uma construção social diferente.

Por isso não foi um processo muito fácil o que percorri para chegar à opção pelo objeto de pesquisa desta dissertação. Ao mesmo tempo que se apresentavam a minha frente tantos e tantos problemas que afligem a humanidade e portanto também a mim, muito incomodam, o momento exigia escolha, sendo que escolha também é opção por uma alternativa e, ao menos momentaneamente, é preciso o abandono, ou o afastamento de todas as outras possibilidades.

Delimitar o problema ao mesmo tempo que exige um olhar bastante profundo para determinado objeto, presume o distanciamento dos outros. Outro exercício que tive que fazer, foi trabalhar meu perfil de militante. E para isso tomar algumas ‘duchas frias’, para arrefecer o estado de indignação, para esfriar meu quente sangue latino, e olhar para o mundo com os olhos curiosos, perscrutadores, analíticos construindo a necessária postura de pesquisadora que, se não é neutra, requer certo descentramento, tanto na coleta como na análise dos dados. Porém, sem perder a emoção como respalda Freire (2003, p. 14):

Daí o tom de raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que porém, jamais

me afastou de uma posição rigorosamente ética.

São ainda palavras de Freire (2003, pp. 145,146) “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. E prossegue logo à frente “[...] não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica”.

Assim sendo, embora tenha me trabalhado para realmente ter uma atitude de pesquisadora, não me despi de minha concepção de mundo, de homem, de sociedade e de escola, de minhas utopias, que trouxe na bagagem para as buscas da pesquisa.

Para contextualizar este processo de formação vale ressaltar que, na última década, desenvolvi a docência na UNIPLAC – participo da formação de professores, que considero um elemento deveras significativo no desempenho do papel da educação, visando mudanças sociais. É importante também explicitar que além de ministrar aulas na sede da UNIPLAC/Lages-SC, venho trabalhando nos cursos que funcionam em alguns municípios do interior da região, como São Joaquim, Urubici, Otacílio Costa e Campo Belo do Sul. São cursos semipresenciais<sup>1</sup>, de Licenciatura<sup>2</sup> e os municípios são pequenos e sem muitos recursos econômicos. Tenho tido o privilégio de acompanhar o movimento de interiorização da Universidade em nossa região.

Ao longo desses dez anos (1997 a 2007) observo o esforço dos acadêmicos(as), futuros professores, seus limites e possibilidades para conseguirem a formação. Em sua maioria são professoras mulheres, muitas tendo filhos pequenos, trabalham em suas escolas durante a semana e vêm buscar a formação, no município sede, nos cursos semi-presenciais aos finais de semana, quando têm quinze aulas entre a sexta e o sábado. Limites de tempo e superposição de jornada de trabalho é a regra para estas cidadãs<sup>3</sup>, pois além de professoras são donas de casa, mães, e estudantes. Este convívio com acadêmicas e acadêmicos de pequenos municípios do interior, Campo Belo do Sul com 8068 habitantes, e uma área de 1023,4km<sup>2</sup>, sendo uma pequena cidade com características e modos de viver muito mais rurais que urbanos, levou-me a perceber a distância e ao mesmo tempo a proximidade, as

---

<sup>1</sup> Semi-presenciais cursos de graduação que funcionam aos finais de semana (com 5 aulas às sextas-feiras e 10 aulas aos sábados - matutino e vespertino) com duração de quatro anos, sendo que parte da carga horária deve ser realizada pelos acadêmicos através de estudos e trabalhos.

<sup>2</sup> Licenciatura-formação de professores.

<sup>3</sup> Do grupo que acompanho neste momento da pesquisa – são 23 mulheres e um único homem, como veremos em detalhe no texto.

diferenças culturais e as semelhanças, entre campo e cidade, Uma série de outros elementos significativos foram me instigando cada vez mais tais como: o descaso das políticas públicas com a educação para os povos do campo, a dificuldade de sobrevivência das pessoas do meio rural, a migração para os centros maiores, motivo de frustração, pois para um número significativo delas, a experiência de migração tem sido bastante amarga, principalmente quando lhes falta o preparo para o trabalho urbano. Porém, a falta de opções tem ocasionado que atualmente esse processo seja enfrentado por jovens, ora para estudar ou para trabalhar e, conforme nos mostram as pesquisas, são pessoas de até mais ou menos 39 anos de idade, conforme nota abaixo em reportagem do Diário Catarinense que divulga dados de pesquisa do Levantamento Agro Pecuário Catarinense (LAC, 2004)

Nominado êxodo rural, essa migração dos sujeitos que abandonam o campo mostra índices bastante baixos na região serrana, conforme os dados do LAC<sup>4</sup> (2002/2003); de 16.752 estabelecimentos do território do Planalto Catarinense, 714 tiveram pessoas que migraram nos últimos 3 anos, representando 4,26% do total dos estabelecimentos do território, totalizando 898 pessoas. Os motivos que aparecem como mais significativos para justificar o abandono do meio rural são as questões de renda, para 23,96% dos casos, e o estudo, para 27,40% das pessoas que migraram. A importância da escola do campo no campo renova-se quando analisamos esses números.

Não podendo ser ignoradas as questões relativas ao desenvolvimento sustentável que podem propiciar organizações de trabalho e sobrevivência, considerando que a presente pesquisa aponta que o êxodo rural está amarrado à falta de oferta de trabalho e de condições de estudo, requerendo-se condições de desenvolvimento para manter esses cidadãos no campo. No que se refere ao destino dessas pessoas, 65,21% delas estão migrando para a sede do município ou para regiões vizinhas na própria Região, sendo que 40,95% delas está migrando para trabalhar na indústria e no comércio ou serviços, levadas pela busca de

---

<sup>4</sup> Jovens lideram êxodo rural em SC. **Pesquisa mostra que 91,7% dos que deixaram de viver da agropecuária possuem entre 10 e 39 anos.** A primeira radiografia da agropecuária de Santa Catarina começa a ser revelada. A Secretaria da Agricultura divulgou ontem os dados do Levantamento Agropecuário Catarinense (LAC). O estudo mostra que os jovens lideram, com larga margem, o êxodo rural catarinense. Nada menos do que 91,7% dos que deixaram o campo nos últimos três anos têm entre 10 e 39 anos. Segundo os pesquisadores, a constatação mostra a necessidade de encontrar soluções para manter o jovem no campo. Entre elas, garantir maior acesso à educação no interior do Estado, já que grande parte deste contingente deixa a zona rural para estudar. Deste total, 63,7% possuem entre 20 e 39 anos e os outros 28% estão entre 10 e 19 anos. "Esta é apenas uma das diretrizes que vamos tomar a partir dos dados do levantamento", garantiu o secretário da Agricultura, Moacir Sopelsa. O estudo identificou que quase 13 mil pessoas deixaram os estabelecimentos rurais nos últimos três anos. A pesquisa detalhou para onde vão estas pessoas e quais os motivos que levam ao êxodo rural. O baixo retorno da agropecuária é apontado como a principal razão por 20,4% das entrevistas. Para 16,9% dos entrevistados, o estudo motivou a evasão. *Fonte: Diário Catarinense - 22/07/2004.*

melhores condições de vida, embora a expectativa nem sempre se realize.

No tempo em que tenho atuado como docente nesses cursos, em municípios com características predominantemente rurais, tenho me perguntado inúmeras vezes se conseguimos realmente efetivar uma formação de professores que dê conta de trabalhar com essas realidades que são tão diferentes das urbanas, e que, mesmo entre si apresentam grande diversidade; as escolas e salas de aula do campo, assim como as da cidade não são homogêneas. Realidades variadas se apresentam trazendo para o interior das escolas sujeitos de origem socio-econômica diferentes, com interesses e atividades laborais também diferentes, com suas crenças e seus saberes específicos. Temos nas escolas multisseriadas elencadas filhos dos pequenos proprietários rurais, de peões de fazendas, de meeiros, de reassentados de barragens e de plantadores de *pinus* nas fazendas da região, entre outras ocupações. A propósito da homogeneidade-heterogeneidade no interior da Região Serrana debateu Munarim (2000, p. 81) na sua tese de doutorado. No texto ele referia os trabalhos, que já podemos considerar antigos, de Martendal (1980), Ribeiro (1988), Quintero (1990) e Locks (1998) sobre o ethos cultural serrano que, segundo esses autores, seria predominantemente caboclo: “É consensual a afirmativa, na bibliografia consultada, de que na Região Serrana de Santa Catarina predomina a etnia cabocla e que, por conseqüência, predominam as identidades culturais que brotam dessas raízes”. Mais recentemente, Munarim (2000) considera necessário desenvolver estudos a respeito do que se convencionou chamar de etnia cabocla. Afinal, onde está esse caboclo atualmente e, as relações entre-classes mudaram ou ainda permanecem as mesmas examinadas por esses autores? Quem são e o que representam esses sujeitos? Sobretudo os professores com os quais e para os quais a Universidade trabalha hoje nesse processo de interiorização e são participantes desta pesquisa? Essas e outras perguntas como, por que a Região Serrana, especialmente em alguns de seus municípios como Campo Belo do Sul e Cerro Negro, têm revelado, em pesquisas recentes, os mais baixos índices de desenvolvimento humano<sup>5</sup> (IDH-M) do Estado de Santa Catarina? Entre os 50 municípios brasileiros que apresentam maior IDH-M, 16 são catarinenses. Enquanto 242 municípios brasileiros possuem IDH-M menor que a média do Estado de Santa Catarina, 65 municípios deste Estado possuem o IDH-M menor que a média do Brasil. Significa dizer que o nosso Estado está predominantemente acima da média

---

<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – é um indicador criado em 1990 pela ONU, com o objetivo de radiografar as condições de vida dos povos. Seu valor varia de 0,0 a 1, assim distribuídos: de 0,000 a 0,500 – baixo desenvolvimento; de 0,501 a 0,799 – estágio intermediário; de 0,800 a 1,000 – alto desenvolvimento.

nacional, ocupando a quarta posição em termos de desenvolvimento humano, como pode verificar-se na tabela abaixo.

Tabela 01 – Comparativo de Dados de IDH – M

<b>ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL - IDH - M</b>			
<b>BRASIL</b>	0,766	<b>Posição</b>	
		<b>País</b>	<b>Estado</b>
<b>Santa Catarina</b>	0,822	4°	
<b>Campo Belo do Sul</b>	<b>0,694</b>	<b>3089°</b>	<b>290°</b>
<b>Cerro Negro</b>	0,686	3219°	292°

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Diante desse cenário cabe perguntar: o quê pode a professora universitária, o curso de Pedagogia ou a Universidade fazer efetivamente em prol do desenvolvimento da Região Serrana? A formação de professores propiciada pela licenciatura em Pedagogia tem garantido a sua tarefa de titular e formar os professores para atuarem nas regiões campestres?

Como descrevi acima, a preocupação com os povos da minha região me acompanhava já há algum tempo. Mas o encontro irreversível com meu objeto de estudo e pesquisa aconteceu em junho de 2006, durante o *Seminário de Educação do Campo da Serra Catarinense realizado em Lages (SC)*. Após o Seminário, o envolvimento e aproximação como os municípios estudados foi aumentando e fiquei estimulada também a explorar as experiências de educação do campo bastante distantes, como as desenvolvidas na Catalunha, na Espanha. Tamanha foi a motivação que aprendi a compreender os textos em catalão e estabeleci contatos naquela região, cogitando até o momento da qualificação da dissertação, em fazer um estudo comparativo. Ou quem sabe prosseguir os estudos de doutorado nesse país.

As interações acontecidas por ocasião desse evento avivaram meu interesse e ajudaram a encaminhar o meu trabalho. Nesse momento, eu já sabia do que queria falar. Da minha região, porém, do lado pobre da minha região, do campo, das periferias (não necessariamente urbanas), da escola multisseriada, do professor solitário que lá trabalha, das dificuldades que enfrenta, das conquistas que realiza, bem como de seu valor social e seu papel político nas comunidades em que atua.

## 2. PROBLEMA, CONTEXTUALIZAÇÃO, RELEVÂNCIA

### 2.1. Presença das Escolas Multisseriadas no Brasil e em Santa Catarina

Quando iniciei esta pesquisa voltada para as escolas e classes multisseriadas parecia-me que trabalharia com quantidades incipientes, embora tivesse convicção de sua importância. Hoje, após muitos meses de trabalho, seja no campo empírico ou teórico, ou refletindo sobre dados e censos, como é o caso das análises permitidas pelas tabulações de dados apresentadas na seqüência, é possível perceber-se que a realidade deste tipo de escola representa educação para uma significativa parcela da população.

Para tomar ciência da consistência da contribuição das escolas multisseriadas para a educação brasileira mostro um conjunto de tabelas construídas a partir da extração de dados de tabelas oficiais obtidas diretamente do MEC/INEP (sob solicitação pessoal), que fazem parte do Censo Escolar de 2006 e que ainda não estão disponíveis ao público.

A análise quantitativa trazida pelos números das escolas e classes multisseriadas permitiu uma leitura mais precisa desse desenho, no Estado e no País, o que mereceria uma outra pesquisa. Não sendo a meta principal neste momento, explorá-los-ei minimamente para situar as multisseriadas em termos de Brasil e assim enriquecer este trabalho.

A primeira tabela, logo abaixo mostra a distribuição, em números absolutos, de escolas e classes multisseriadas nas cinco macro-regiões brasileiras.

Tabela 02 – Distribuição de Escolas Multisseriadas nas Macro-regiões Brasileiras

REGIÕES DO BRASIL	ESCOLAS MULTISSERIADAS	CLASSES MULTISSERIADAS
<b>SUL</b>	<b>4278</b>	<b>5988</b>
<b>SUDESTE</b>	<b>9267</b>	<b>15734</b>
<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>1.788</b>	<b>4115</b>
<b>NORDESTE</b>	<b>41.444</b>	<b>59.654</b>
<b>NORTE</b>	<b>15.214</b>	<b>20.028</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>71.991</b>	<b>104.919</b>

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Percebe-se que a grande campeã em número de escolas e classes multisseriadas é a Região Nordeste. Em contrapartida, a região centro-oeste apresenta o menor número delas. A região Norte também apresenta número expressivo dessas escolas.

A segunda tabela mostra a distribuição de escolas e classes multisseriadas nas regiões e associações de municípios do Estado de Santa Catarina.

Tabela 03 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região Oeste de SC

	DADOS MUNICÍPAIS			
	ASSOCIAÇÕES	Nº DE INTEGRANTES	POSSUEM MULTISSERIADAS	NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
REGIÃO OESTE	AMAI <sup>6</sup>	14	6	8
	AMARP	19	9	10
	AMAUC	16	9	7
	AMEOSC	19	8	11
	AMERIOS	16	4	12
	AMMOC	13	4	9
	AMNOROESTE	7	3	4
	AMOSC	20	4	16
	TOTAIS	124	47	77
	PERCENTUAIS	100%	38%	62%

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

---

<sup>6</sup> AMAI designa a Associação de Municípios do Alto Irani. As demais siglas constantes da segunda coluna das tabelas, de 03 a 08 (contando da esquerda para a direita) designam o nome das associações de municípios das micro-regiões do Estado de Santa Catarina. Sendo o município foco desta pesquisa, Campo Belo do Sul, um dos 18 da região de AMURES (Associação de Municípios da região serrana), consideramos irrelevante incluir todas as siglas na listagem inicial, bastando ao leitor, ter ciência do que elas designam. Havendo interesse em conhecer as suas denominações, consultar [www.amures.org.br](http://www.amures.org.br)

Tabela 04 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região Norte de SC

REGIÃO NORTE	DADOS MUNICIPAIS			
	ASSOCIAÇÕES	Nº DE INTEGRANTES	POSSUEM MULTISSERIADAS	NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
	AMPLA	4	4	
	AMUNESC	9	6	3
	AMURC	7	5	2
AMVALI	7	6	1	
<b>TOTAIS</b>	27		21	6
<b>PERCENTUAIS</b>	100%		77%	23%

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Tabela 05 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região da Grande Florianópolis

REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	DADOS MUNICIPAIS			
	ASSOCIAÇÕES	Nº DE INTEGRANTES	POSSUEM MULTISSERIADAS	NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
	GRANFPOLIS	22	15	7
<b>TOTAIS</b>	22		15	7
<b>PERCENTUAIS</b>	100%		68%	32%

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Tabela 06 – Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região do Vale do Itajaí

REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ	DADOS MUNICIPAIS			
	ASSOCIAÇÕES	Nº DE INTEGRANTES	POSSUEM MULTISSERIADAS	NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
	AMAVI	28	12	16
	AMFRI	11	7	4
	AMMVI	14	11	3
<b>TOTAIS</b>	53		30	23
<b>PERCENTUAIS</b>	100%		69%	31%

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Tabela 07- Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região da Serra Catarinense

REGIÃO DA SERRA CATARINENSE	DADOS MUNICIPAIS			
	ASSOCIAÇÕES	Nº DE INTEGRANTES	POSSUEM MULTISSERIADAS	NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
	AMPLAC	7	6	1
	AMURES	18	14	4
<b>TOTAIS</b>	25	20	5	
<b>PERCENTUAIS</b>	100%	80%	20%	

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Tabela 08 - Distribuição de Escolas Multisseriadas na Região Sul

REGIÃO SUL	DADOS MUNICIPAIS			
	ASSOCIAÇÕES	Nº DE INTEGRANTES	POSSUEM MULTISSERIADAS	NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
	AMESC	15	9	6
	AMREC	11	6	5
AMUREL	17	10	7	
<b>TOTAIS</b>	43	25	18	
<b>PERCENTUAIS</b>	100%	58%	42%	

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Por meio destes dados constatamos que há um grande número de escolas e classes multisseriadas distribuídas nas seis regiões do Estado de Santa Catarina: que de um total de 293 municípios, 159 possuem escolas multisseriadas, totalizando um percentual de 54% dos municípios do Estado, enquanto 134 municípios não possuem essa modalidade (e somam 46% do total de municípios catarinenses).

Percebemos também que a região oeste é a única região na qual os municípios que possuem multisseriadas totalizam percentuais menores que 50%, sendo que apenas 38% dos municípios dessa região possuem escolas multisseriadas. Considerando o território desta região e comparando o número de municípios pode-se visualizar que ela possui um elevado número de pequenos municípios próximos uns aos outros, diferentemente da Região Serrana, com vastas extensões rurais (com baixa densidade demográfica), apresentando-se, neste

*ranking* de escolas multisseriadas, como a região primeira; ou seja, nela há o maior índice de municípios que possuem escolas multisseriadas: 80%.

A região norte, segunda colocada, com percentual de 77% de seus municípios oferecendo essa modalidade de ensino, também revela ser composta por municípios de grande extensão e, conseqüentemente, densidade demográfica menor.

A oitava tabela permite comparar a distribuição de escolas e classes multisseriadas nas redes escolares do Estado e dos Municípios de Santa Catarina.

Tabela 09 – Distribuição de Escolas e Classes Multisseriadas – Redes Escolares do Estado e Municípios de Santa Catarina

MUNICÍPIO	ESCOLA	CLASSES
Abelardo Luz	2	2
Araquari	1	1
Biguaçu	8	13
Chapecó	1	1
Concórdia	1	1
Entre Rios	3	4
Florianópolis	2	4
Forquilha	4	5
Imaruí	1	2
Ipuacu	4	5
Irati	1	2
Jacinto Machado	7	7
José Boiteaux	2	2
Novo Horizonte	2	3
Palhoça	1	1
Porto União	1	1
Presidente Castelo	1	1
Quilombo	1	2
Rodeio	1	2
Saltinho	1	2
São Francisco do Sul	1	2
São José	1	1
São Martinho	1	2
Saudades	2	4
Seara	2	2
Timbó	1	1
Xanxerê	4	4
Totais:	57	77
<b>Percentuais de Multisseriadas Estaduais</b>	<b>5%</b>	<b>5%</b>

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Estes dados revelam o quanto as escolas multisseriadas se constituem em desafio para os municípios, responsabilidade que lhes foi delegada pelos Estados, considerando o número ínfimo dessas escolas na rede estadual: conforme o quadro acima apenas 5% das multisseriadas de Santa Catarina são mantidas pelo Estado.

Prosseguindo a análise convido o leitor a examinar o Estado de Santa Catarina, subdividido nas suas seis regiões, na perspectiva da presença das escolas multisseriadas.

Tabela 10 - Regiões de Santa Catarina – Escolas Multisseriadas

REGIÕES DE SANTA CATARINA	MUNICÍPIOS DA REGIÃO	Nº DE MUNICÍPIOS QUE POSSUEM MULTISSERIADAS	Nº DE MUNICÍPIOS QUE NÃO POSSUEM MULTISSERIADAS
OESTE	124 100%	47 38%	77 62%
NORTE	27 100%	21 77%	6 23%
GRANDE FLORIANÓPOLIS	22 100%	15 68%	7 32%
VALE DO ITAJAÍ	53 100%	30 69%	23 31%
SERRA CATARINENSE	25 100%	20 80%	5 20%
SUL	43 100%	25 58%	18 42%
TOTAIS	294 100%	158 53%	136 47%

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP (2006)

Ao analisar a tabela acima se percebe alguns dados que apresentam grande visibilidade: a região oeste, onde os municípios são constituídos de áreas pequenas e a densidade demográfica é maior, apresenta um índice de 62% dos municípios que não possuem escolas multisseriadas, contra 38% que as possuem; já as regiões com densidade populacional rarefeita, apresentam índices maiores de municípios atuando com multisseriadas. Causou

surpresa a descoberta de que mais da metade dos municípios do Estado de Santa Catarina (53% dos municípios catarinenses) valem-se delas em seu sistema de ensino.

Comparando os dados estaduais aos dados nacionais percebe-se que, embora as multisseriadas sejam consideradas um “mal necessário”, contrariando a impressão do senso comum e o entendimento de certa forma generalizado, há um número bastante significativo delas. É fato que elas operam com poucos alunos, sendo essa a sua característica. Porém, elas estão presentes como modalidade educativa em mais da metade dos municípios. Pareceria que se confunde o número de alunos com o número de classes e escolas. As multisseriadas são muitas e por isso sua quantidade é expressiva. Porém, elas atendem a um número pequeno de alunos, se comparado ao número de alunos das escolas urbanas. Quando fiz as primeiras exposições do projeto de pesquisa entre colegas e professores, do PPGE da UNIPLAC, a reação de significativo número de interlocutores foi a de considerar que as multisseriadas eram escolas do passado, praticamente em extinção. Porém, a pesquisa mostrou que elas continuam subsistindo pelo interior de nosso país. O Censo Escolar de 2006 revela 104.919 Classes Multisseriadas em 71.991 escolas, o que faz pensar no motivo pelo qual as políticas públicas tendem, na sua perspectiva capitalista, a ser contrárias à sua manutenção: seria porque um número pequeno de alunos por classe estaria na contra-corrente da produção em massa?

Ao olhar mais atentamente para esses números e compará-los aos demais dados apresentados acima, é possível constatar a existência de 203,9 mil estabelecimentos educacionais no país, podendo-se estabelecer algumas comparações que exigem leituras e estudos mais apurados, para uma compreensão da complexidade do terreno.

Do total mencionado acima, 82,6% são públicos e 17,4% privados. O que assinala esse dado? Talvez que a grande maioria das crianças e jovens brasileiros recebe sua formação nas escolas públicas, o que demonstra o compromisso e a necessidade de termos políticas que garantam escola pública de qualidade. Do total de escolas, 54,8% estão situadas em área urbana e contam com 86,6 milhões de matrículas (Escola Básica) e 45,2% estão em área rural, concentrando 13,3% das matrículas. Este dado é esclarecedor da preocupação dos governantes com as escolas rurais, número reduzido de alunos por escola, devido à densidade demográfica rarefeita.

Essa distribuição varia de acordo com as características e especificidades regionais e estaduais. Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, Estados que possuem altas concentrações urbanas, apresentam índice de matrículas urbanas igual a 95,9%. Também alto percentual urbano na região centro-oeste, onde o índice de matrículas nas cidades é de 93,4%

(Censo 2006). Já na Região Sul este índice cai para 92,6%; sendo que os maiores índices de escolas em áreas rurais se apresentam nas Regiões Norte 75% urbana contra 25% rural; e Nordeste 76,1% urbana e 23,9% rurais. Os Estados com maior número de escolas rurais são Maranhão 36,6%; seguido do Pará com 28,8% e Piauí 28,6%.

O acesso a esses dados auxiliou a esclarecer e delinear a problemática de pesquisa: as escolas multisseriadas, situando-as no contexto da educação do campo. O desenho que se nos apresenta é de que a multisseriada, assim como toda a educação do campo e o próprio campo como território têm sido relegados a segundo plano, sendo essa modalidade oferecida nas regiões mais empobrecidas, com baixa densidade demográfica. O desenho que se configura no país se repete no Estado de Santa Catarina.

## **2.2. Por Que Investigar as Escolas Multisseriadas no Século XXI?**

A partir dos dados apresentados, acredito que se justifica a pergunta do subtítulo acima. Enfocamos as práticas pedagógicas, as dinâmicas e as relações desenvolvidas nas escolas multisseriadas de Campo Belo do Sul na Serra Catarinense, procurando apresentar uma mostra do que elas representam e/ou podem representar para o ensino da Região e do país. Como as classes multisseriadas vêm acontecendo? Que contribuições têm trazido para as comunidades? Como se caracteriza o trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas?

Para que se possa ter consciência da relevância ou não, dessa discussão trouxemos para a mesa o censo escolar 2006 (MEC/INEP) que pode nos dar um demonstrativo de que são ‘pequenos grandes números’, pois se considerarmos apenas percentuais, podemos considerar que 20% é pouco. Porém, se trouxermos os números e os relacionarmos com as crianças e jovens brasileiros que fazem parte desse contingente que têm a multisseriada como a alternativa de escola, o olhar com certeza, será outro.

Tida nos primórdios de nossa colonização como desnecessária, considerando o dito popular de autoria desconhecida, mas bastante veiculado: “Gente do mato não carece de escola, precisa é pegar o cabo da enxada”, é só no fim do 2º Império que a escola teve seu surgimento e foi implantada amplamente na primeira metade do século XX, conforme formula Calazans (2001):

(...) com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor.

Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola, também tiveram um desenvolvimento crescente decorrendo daí a necessidade de pessoal com qualificação que se pretendia fosse dada pela escola.

Considerando que para a elite brasileira, especialmente para os grandes proprietários rurais, a escola para os trabalhadores do campo não se fazia necessária, funcionando apenas como um apêndice das escolas urbanas, correspondendo ao interesse imediato de que o trabalhador conseguisse desempenhar suas tarefas, surgiram nos fundos das fazendas as chamadas escolas isoladas, com a finalidade de ensinar as primeiras letras e noções básicas de matemática. Até uma década atrás na região serrana, para trabalhar nessa modalidade de escola não se exigia titulação, nem era oferecida qualquer capacitação específica. Fernandes (1999, p. 94), no artigo “Diretrizes de uma caminhada”- inserido nos cadernos *Por uma educação do campo* (ARROYO, M. & CALDART, R. S. & MOLINA, M. C., 2004) assim coloca: “A história do campo brasileiro é a história da luta contra o latifúndio”. Geógrafo (UNESP/Presidente Prudente), presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e membro do setor de educação do MST, esse autor considera que “[...] para entendermos o desenvolvimento ou estagnação da educação no meio rural, a leitura desse artigo na íntegra é aconselhável”, pois ele remete à história da Educação do Brasil, à sua inclusão na legislação, mostrando-nos que na Constituição de 1934 já se realça a abrangência do tema Educação. Porém, será apenas na Constituição de 1988 que a Educação será promulgada como um direito de todos. É bem mais tarde, a partir desta Constituição e dos Movimentos Populares, que finalmente nasce a perspectiva da construção de uma educação do campo livre do jugo das elites, que começa a se construir tendo como marco a Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em Luizizânia de 27 a 31 de julho de 1998.

Em que pesem as políticas públicas virem incentivando o processo de nucleação e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, estas, como vimos anteriormente somam atualmente 71.991, com 104.919 turmas (Censo escolar, 2006<sup>7</sup>), o que, por sinal tem dado origem a muitos trabalhos acadêmicos e causado muita polêmica, quanto ao custo/aluno, quanto a não seriação e quanto à mistura de alunos de diferentes idades numa mesma classe.

Defendidas por alguns, vistas com maus olhos por outros, as escolas multisseriadas sobrevivem e atualmente têm proliferado, graças à nova dinâmica gerada pelos Movimentos Sociais, especialmente pelo MST nos seus acampamentos e assentamentos. Apesar das

---

<sup>7</sup>Informação obtida junto ao MEC/INEP – em 18/08/2007 (dados completos no Anexo 01).

condições precárias, do escasso material didático, da formação que poderíamos considerar insuficiente de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos, como haverá condições de constatar no capítulo cinco deste trabalho. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nestas escolas, como veremos a partir do material empírico nos capítulos subseqüentes.

Com o intuito de oferecer condições semelhantes às recebidas pelas populações urbanas, sobretudo no que se refere aos recursos tecnológicos que vêm sendo disponibilizados às redes escolares (computadores, televisão, DVD's, *Internet* etc.), a nucleação, processo desencadeado nos municípios que extinguiram as escolas multisseriadas, resulta em longas viagens diárias das crianças, no fechamento de muitas escolas e no conseqüente desenraizamento das populações<sup>8</sup>. Processo polêmico, o da nucleação, sobre o qual interpelamos, durante o *Seminário de Educação do Campo* (Lages, 2006), Antônio Munarim, então coordenador do SECAD. Fundamentado nas Diretrizes Operacionais, e em experiências observadas e vividas, sua posição, expressa nos documentos da SECAD (2004) é nitidamente a favor da manutenção e expansão das escolas multisseriadas. Preocupa o abandono e descuido com as pequenas escolas rurais multisseriadas e a exposição das crianças a longos percursos diários, distanciando-os de suas casas. Munarim relatou durante a sua vivência como aluno de multisseriada (justamente na Região Serrana), defendendo a sua manutenção como uma modalidade interessante, desde que lhe seja dada a devida atenção e cuidados, e desde que a sua característica de ser a-seriada seja mantida e cultivada, pois representa um caminho de superação da seriação como segmentação.

Assim, também nossa pesquisa revela que as escolas multisseriadas, em que pese o nome *multisseriada* que ainda remete à seriação, quando consegue trabalhar com a *unidocência*, transpondo as famosas 'gavetas' a que está submetida a escola formal desde a sua organização curricular, separada em disciplinas estanques e séries, pode ser uma das alternativas possíveis, para as escolas não só do campo, mas também urbanas que estão a necessitar mudanças no sentido de significar e contextualizar os conhecimentos.

Campo Belo do Sul constitui-se em uma exceção entre os pequenos municípios de Região Serrana, pois mantém 26 escolas multisseriadas funcionando, o que, considerando o porte do município, é um número bastante expressivo, após o processo de nucleação

---

<sup>8</sup> Dissertação de Kraemer (em curso no PPGE da UNIPLAC) aprofunda esta dimensão da Educação do Campo.

estimulado e desenvolvido desde a década passada, quando, em sua maioria, os municípios acataram a nucleação, o que diminuiu significativamente as escolas multisseriadas, sendo muitas delas fechadas.

Nesta pesquisa procuro dar visibilidade aos trabalhos, metodologias, modalidades e vínculos afetivos que têm lugar nas pequenas escolas multisseriadas estudadas, que revelam valorizar e assim preservar as identidades e cultura local. Nestas escolas, bastante isoladas e com poucos alunos, muitas vezes se consegue realizar com sucesso uma meta presente nas escolas seriadas, mas que nelas é dificilmente atingida. Refiro-me a uma das dificuldades constatadas nas escolas formais urbanas que é trabalhar com a pluralidade, isto é com as diferenças e a diversidade.

As recentes políticas de inclusão que inseriram nas classes regulares os chamados portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) deixaram visível o quanto os docentes se sentem despreparados para lidar com as diferenças numa sala de aula seriada, cujo tradicional padrão continua sendo dirigido a um aluno médio, abstrato. A inclusão destas crianças, cuja diferença não é passível de ser negada, esquecida ou negligenciada funciona como um alto-falante das pequenas diferenças presentes nas aulas, homogêneas pela lógica de “ensinar tudo a todos”, cuja tradição remonta ao famoso Comenius – em sua *Didactica Magna* (1627- 1657).

Em função das distâncias, da precariedade de condições etc., as escolas multisseriadas são obrigadas a infringir o modelo seriado e incluir sujeitos com idades, interesses e níveis distintos num mesmo espaço/tempo, apesar de não contarem com setores de apoio pedagógico, profissionais especializados, sala específica para atender aquele que não se adapta à sala padrão ou às metodologias homogêneas.

No caso deste trabalho, uma das metas foi evidenciar que essa desvantagem pode e tem funcionado como um desafio promissor para o desenvolvimento das competências do professor. Enquanto a escola seriada urbana deseja promover nos docentes a capacidade de trabalhar com as diferenças e encontra resistências e dificuldades para tal, nas escolas multisseriadas, os docentes enfrentam esse desafio e respondem de maneira criativa e, dentro de seus limites, com resultados positivos em termos de aprendizagem.

A formação de professores oferecida nas secretarias dos pólos urbanos pretende desenvolver tais habilidades, que se constroem penosamente, muitas vezes fracassando. A reação dos docentes à inclusão de crianças ‘especiais’ na sua sala de aula regular tem

suscitado reações no sentido de não se sentirem preparados para lidar com esses sujeitos<sup>9</sup>. No caso das escolas multisseriadas está presente a imersão em realidades culturais específicas, que funcionam como contexto das atividades pedagógicas, sendo os interesses dos alunos associados a sua forma de vida, sendo necessárias mediações entre os elementos locais e universais, a partir da valorização das raízes, como condição para a aprendizagem significativa.

Percebendo a escola multisseriada como integrante do ensino fundamental e portanto constituindo-se como escola formal, não podemos deixar de percebê-la também como escola do campo e no campo e, como tal, entendemos que poderá ou deverá constituir-se em segmento provocador de mudança nesse território que empreende a sua caminhada no sentido de ‘empoderar-se’ de seu valor no mundo.

Este trabalho se alinha ao conjunto de educadores e pesquisadores que têm se agregado às lutas dos movimentos sociais e têm protagonizado cenas da história brasileira na luta pela terra, para a construção de um projeto de Educação do e para o campo, na vertente de Arroyo (2004, p. 8), por exemplo, que em seu texto de apresentação à coletânea *Por uma Educação do Campo*, formula:

Nesta coletânea quero mostrar o início da trajetória do debate sobre o significado destas experiências, e da construção do direito a uma Educação do **campo** apresentação destacamos alguns pontos que nos parecem mais marcantes na história que estes textos reconstroem. (grifo do autor)

Arroyo, logo adiante, ressalta os pontos que chamam a atenção na trajetória da Educação Brasileira. Afirma que o desinteresse, a despreocupação e, até se poderia dizer, a ausência das áreas rurais como foco prioritário de estudos por parte dos pesquisadores brasileiros constituiu-se, até bem pouco tempo, pelo menos duas décadas o que o Arroyo (2004, p. 8) enfatiza com o termo silenciamento. Porque a população do campo foi esquecida?”. E continua, apresentando um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural” .

Arroyo (2004, p. 8) reflete ainda conosco:

---

<sup>9</sup> A dissertação de Lorenzini (PPGE/UNIPLAC; 2007) revela o quanto os professores se sentem destituídos de competência para enfrentar a inclusão de PNEE. Porém, em suas salas de aula, atitudes ou posturas pró-ativas vêm sendo assumidas pelos docentes, faltando-lhes reconhecimento. Desta forma, a inclusão estaria tendo um efeito, de certa maneira, formador.

O rural teria perdido consistência histórica e social? O povo do campo seria uma espécie em extinção? O fim do rural, uma consequência inevitável da modernização? A escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?

Relembra que esse silenciamento começa a ser revertido nos últimos vinte anos, quando faz-se ouvir o movimento denominado “o clamor da terra”. O campo brasileiro até então silenciado se faz ouvir, marca sua presença. “Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica” (ARROYO, 2004, p. 9), assim referenda os textos e autores da obra que apresenta.

Nos textos relativamente recentes que compõem a trajetória do debate da Educação do Campo percebe-se que o silenciamento e esquecimento não têm mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que integram os povos do campo. Esse movimento pretende instigar mais pesquisas, mais dissertações e teses nos programas de pós-graduação. E, sobretudo, lutar por maior atenção dos governos federal, estaduais, e municipais para que cumpram o seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo.

Nesse contexto da escola do campo, está inserida a escola multisseriada. Pequena, em geral isolada, desvalorizada, como estiveram há três décadas as escolas rurais da Catalunha, na Espanha, para citar um exemplo de ultramar que vem se tornando referência para esta problemática.

Na Espanha, especialmente na região da Catalunha, a educação das zonas rurais como é lá chamada, hoje vê a realidade do meio rural valorizando essas escolas e seus povos, sua cultura e seus saberes, consequência da construção da *Renovação Pedagógica*, mais especificamente a partir das *Jornadas das Escolas Rurais*, iniciadas em meados da década de 1970, apresentando nesses anos uma trajetória de lutas pela melhoria das escolas rurais, estando na quinta etapa do projeto, o que permite um outro olhar para a Educação dos povos campestres. A qualidade, a necessidade de especificidade para o desenvolvimento equilibrado e sustentável de cada região. Para maior aprofundamento sobre as escolas rurais da Catalunha (ver <http://erural.pangea.org>).

Enquanto a escola moderna, padrão, de nossos dias, organiza os alunos por faixa etária, por séries, o conhecimento em áreas, as áreas em disciplinas, fragmentando o conhecimento e o próprio ser humano, a escola multisseriada, a exemplo do estar no mundo, onde as pessoas, os animais e as coisas precisam conviver, as famílias agregam sujeitos de

variadas idades, as comunidades cidadãos com diferentes crenças, costumes, saberes, ela também assim se organiza.

Arroyo (1999, p. 33) respondendo à pergunta: que estrutura dará conta de educação básica do campo, afirma:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa escola rural multisseriada, aliás nem se falava multisseriada nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor não cometam esse disparate (...) vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro (...) o Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais.

Na multisseriada há um(a) professor(a), uma sala de aula, crianças e jovens que precisam lidar com as letras. Sem muitos recursos, vêm para seu interior sujeitos de diversas faixas etárias, as quatro séries iniciais juntas, professor e alunos convivem compartilhando tarefas e auxiliando-se mutuamente, observando o outro, preparando a alimentação escolar, cuidando da limpeza da sala, compartilhando assim de um verdadeiro ambiente solidário em que toda ação ganha um caráter pedagógico, a princípio pelas próprias contingências adversas: é onde ganha sentido o título desta dissertação: quando a desvantagem passa a ser uma potência e uma vantagem!

Este olhar pode ser fundamentado a partir da observação dos processos que se desenvolvem nas classes multisseriadas, bem como nas teorias que respaldam esta pesquisa. Rego (1997, p. 110) traz uma série de desenvolvimentos importantes para este argumento, que constroí a partir de Vygotsky, entre os quais vale citar o seguinte: “Na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas”, percebemos que as contingências podem constituir-se em condições para o favorecimento da aprendizagem. Entendemos que aí se estabelecem vínculos, relações que favorecem o desenvolvimento individual e coletivo desses grupos. Continua mais adiante Rego (1997, p 110), a dizer que “uma prática escolar baseada nesses princípios deverá considerar o sujeito ativo(e interativo) no seu processo de conhecimento” [...] “Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula”. Prossegue Rego ( 1997, p. 110):

O paradigma esboçado sugere, assim, um rendimento do valor das interações

sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Nessa perspectiva, observar como se dão essas interações no interior da multisseriada, pôde revelar caminhos possíveis de serem percorridos também pelos professores das escolas urbanas, além de oferecer alternativas de trabalho, opções que garantem experiências significativas para algumas dessas escolas que encontram dificuldades em lidar com essas questões. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) constituem-se em matéria prima para estudos, análises, comparações, partilha, objetivando significar o conhecimento escolar, sem deixar de lado o conhecimento científico acumulado pela humanidade, aproximando-o da realidade vivida, para que a escola faça sentido e para que os sujeitos percebam e sintam a importância de suas vidas, de seus saberes, tornando-se agentes de seus processos de aprendizagem e de seus destinos. A tensão entre saberes locais e conhecimentos universais encontra especial lugar quando se trata de pensar a educação no meio não urbano, sendo de difícil equacionamento.

A propósito desse tipo de polarização e para pensar uma re-significação da educação no campo e do próprio campo, os desenvolvimentos teóricos do colombiano Santiago Castro-Gomes (1999, p. 159) situar no evento da colonização o centro irradiador de muitos dos problemas que atingem a educação na América Latina. Ele propõe que a tarefa de uma teoria crítica da sociedade é fazer visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. E considera que para o caso latinoamericano...

[...] el desafío mayor radica en una *descolonización* las ciencias sociales y la filosofía. Y aunque éste no es un programa nuevo entre nosotros, de lo que se trata ahora es de desmarcarse de toda una serie de categorías binarias con las que trabajaron en el pasado las teorías de la dependencia y las filosofías de la liberación (colonizador versus colonizado, centro versus periferia, Europa versus América Latina, desarrollo versus subdesarrollo, opresor versus oprimido, etc, entendiendo que ya no es posible conceptualizar las nuevas configuraciones del poder con ayuda de ese instrumental teórico<sup>10</sup>. Desde ese

---

<sup>10</sup> Para uma crítica de las categorías binarias con las que trabajó el pensamiento latinoamericano del siglo XX, vá-se mi libro *Crítica de la razón latinoamericana*, Puvill Libros, Barcelona, 1996.

punto de vista, las nuevas agendas de los estudios poscoloniales podrían contribuir a revitalizar la tradición de la teoría crítica en nuestro medio

O mergulho nesse universo, em uma localidade específica, e a análise dos limites e das possibilidades dessa modalidade escolar - que se iniciou no período das lavouras de cana de açúcar, no final do século XIX, quando os fazendeiros passaram a necessitar de mão de obra mais especializada - pode contribuir para modificar as tendências dominantes na atualidade, em matéria de discursos. É interessante observar que, contrariamente à impressão inicial de que as escolas multisseriadas estariam em extinção, os dados estatísticos mostraram que elas representam um percentual significativo quando se trata de educação fundamental no Brasil. Quase sempre com professores destituídos de formação específica, vindos das próprias comunidades, dos quais era exigido apenas saber lidar com noções básicas de leitura, e que aos poucos foram tendo acesso à formação, mas que continuaram e ainda continuam a fazer uso de saberes e fazeres oriundos da experiência de vida<sup>11</sup>.

Esta pesquisa mostrou o quanto foi negado valor à essa modalidade educativa que correspondeu às necessidades do campo. Relativamente poucos estudos recolhem ou registram a trajetória deste tipo de escola, realidade que, em um primeiro momento causou ansiedade. Porém, ao longo de nossa caminhada investigativa pudemos constatar que a concentração de estudos incide sobre temas considerados relevantes para as classes hegemônicas, havendo menor interesse em examinar e analisar temáticas educacionais que não estejam dentro das tendências dominantes, por isso o relativo vazio na construção da história das classes multisseriadas.

Assim sendo, embora tenhamos detectado desenvolvimentos de alguns autores que podem ser considerados lideranças nesta área, como Arroyo e Munarim, revelando a importância social e cultural dessas escolas, que se interessam pela educação das classes populares, as referências predominantes ainda se situam no campo da militância, onde a oralidade vigora, sendo menos frequentes os registros e produções sistemáticas no âmbito da pesquisa científica.

Não podemos deixar de considerar um fato relativamente recente: a educação nos

---

<sup>11</sup> Neste sentido é interessante consultar a dissertação de Calixtro (UNESC/SC; 2007) “O Lugar do Saber da Ação Pedagógica em Pesquisas sobre a Formação para a Docência”, na qual a autora estuda três autores que valorizam os saberes da experiência docente, propondo formas diversas para validá-los: os canadenses Maurice Tardif e Clermont Gauthier, e a brasileira Maria Izabel Cunha. Gauthier considera inclusive que a experiência junto aos alunos, em sala de aula é um dos espaços de formação docente.

assentamentos do MST, que se multiplicam pelo país, e que têm propiciado um visível aumento da modalidade de escola multisseriada. Como lidam com os sujeitos que se encontram em diferentes níveis de conhecimento? Como coordenam as relações humanas dentro e fora dessas escolas? Não terão elas algumas lições a nos ensinar nesse momento em que as escolas como um todo estão tendo necessariamente que lidar com as diferenças? Não estará aí a diretriz que balizará o presente e o futuro, tão incertos de nossas escolas, pelas quais os estudantes não sentem mais respeito, interesse ou prazer em frequentar? Onde as imagens estão quebradas, conforme profere Arroyo (2004, p. 11):

O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. Os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta. Será difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais. O imaginário em que nos representávamos está condenado a desaparecer. Já desapareceu no cinema, na mídia, na literatura, e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar. Por que resistimos tanto a perceber que essa criança e moçada não eram mais as mesmas? Porque teríamos de rever nossas imagens profissionais. Redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da Pedagogia. Uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade.

Entendemos que vivenciamos uma crise da escola, juntamente com a crise da sociedade como um todo, onde as imagens estão quebradas, como refere Arroyo; temos diante de nós o desafio da reconstrução de uma escola significativa, que dê conta das diferenças de gênero, etnia, classe e outras, na busca de uma nova ordem social. Diante desse quadro temos o governo, a sociedade civil e a própria classe hegemônica percebendo a necessidade de mudanças, sem as quais corremos o risco de aprofundarmos o fosso das desigualdades, gerado ao longo dos séculos, selecionando e segregando a humanidade. No micro-espço da escola, formatada, com o conhecimento fragmentado em áreas, as áreas em disciplinas, os alunos classificados por faixa etária, por níveis; em suma, com as pessoas envolvidas na educação, sejam os profissionais, sejam as crianças, a escola vive um grande dilema: encontra-se desconectada ou pouco conectada com a realidade do seu entorno. O conhecimento escolar é diferente do conhecimento da vida, como no caso do menino de periferia que sobrevive vendendo picolés na sinaleira do centro da cidade, sabe lidar com dinheiro ('fazer os trocos'), mas é reprovado na matemática escolar. O saber da escola parece não ser compatível com o saber da vida.

Parece-nos natural, ‘sempre foi assim...’. Porém essa organização está assinada pela cultura, conforme esclarece Arroyo, (2004, p. 196).

A introdução das séries e das classes escolares, a divisão sistemática dos tempos, dos programas vem desde as origens da constituição dos modernos sistemas de ensino do século XVI. Os conteúdos vão sendo seqüenciados, os alunos separados em função das diversas etapas e tempos de aprendizagem dos conteúdos seqüenciados. O trabalho docente vai acompanhando essa seqüenciação temporal dos conteúdos e das classes de alunos. Vai se organizando o trabalho de modo a destinar um mestre para cada etapa da seqüência dos conteúdos e para cada classe de alunos. A parcelação do trabalho docente nasceu aí.

A pesquisa de campo desenvolvida junto às turmas de escola multisseriada mostrou que estes problemas apontados por Arroyo e tantos outros autores, aqui referidos ou não, não se apresentam nas classes observadas dessa maneira, podendo se ver nelas um modelo auspicioso de educação a ser pensado, mais conhecido e discutido pelos docentes.

### **2.3. Campo e cidade: crise ambiental, movimentos sociais e desenvolvimento econômico e tecnológico**

Durante o século passado assistimos a cidade de São Paulo passar de uma cidade de 2,1 milhões de habitantes (1950) a uma megalópole de 10,5 milhões de habitantes (Censo IBGE, 2000), uma das maiores aglomerações do mundo. Acompanhamos as mudanças da economia, o êxodo rural, com o conseqüente esvaziamento do campo e inchaço das periferias urbanas, a progressiva transformação das fazendas em locais destinados ao turismo rural, a globalização da economia, a diluição das fronteiras nacionais, as revoluções tecnológicas e a degradação ambiental.

Nesse contexto de transformações em tempo relativamente curto, o campo foi, inicialmente, perdendo prestígio e interesse. Contudo, progressivamente, por um lado o campo foi sendo alvo das lutas de movimentos sociais como o MST (no Brasil), a Via Campesina<sup>12</sup> (em vários continentes), e outros, em prol da reforma agrária e de formas mais justas e dignas de distribuição da riqueza no país e no planeta. Por outro lado, os movimentos

---

<sup>12</sup> Via Campesina- Movimento Internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da África, América e Europa, dando uma de suas principais políticas a defesa da soberania alimentar.

ecologistas e ambientalistas (e sob outras denominações) hastearam a bandeira da preservação da natureza, ganhando farto espaço na mídia nas últimas décadas. No imaginário geral, uma certa desvalorização da vida no campo e, na comparação entre campo e cidade, esta última representando progresso, modernidade, avanços, enquanto o primeiro ainda é visto por muitos como retrógrado, ‘atrasado’ etc. Entretanto, acontecimentos muito recentes, associados à crise ambiental iminente, sobretudo ao efeito estufa, vem colocando o campo como vedete na pauta de discussões internacionais, iniciando provavelmente uma nova maneira de olhar para os espaços não urbanos.

Em manchete da primeira página do Correio do Povo (2007) lê-se: “Comissão da ONU mostra que o mundo pode frear aquecimento”. Os assustadores relatórios, divulgados em fevereiro e abril (ONU, 2007), com previsões nada promissoras em relação ao clima da Terra, fazem, em Bangcoc (Tailândia), com que a ONU, por meio de seus representantes, discuta e busque soluções para evitar uma tragédia que, se não for detida, provocará o caos no planeta, não poupando ricos nem pobres, ocidente ou oriente, engolindo a todos no fosso cavado pela organização econômica mundial vigente - que no seu insano culto ao capital e na sua ânsia por lucros destrói a terra em que vive.

Paradoxal! É preciso que riscos iminentes nos ameacem para que nos dispamos da arrogância, egoísmo e preconceitos para unirmo-nos em torno de uma causa comum: a sobrevivência da humanidade e do planeta.

Mais paradoxal ainda é o fato de que, com todos os avanços e tecnologias, o que se vislumbra nesse momento crucial como solução é a re-consideração ou (re)valorização do campo e suas atividades, até pouco consideradas primitivas. Tantas vezes relegado a segundo plano, tido como sinônimo de atraso, olhado com descaso, passa na atualidade a possibilidade de redenção. “Precisamos reduzir significativamente as emissões de gases poluentes” refere a matéria

jornalística do Correio do Povo (2007):

O caminho mais factível é a sociedade deixar a dependência combustíveis fósseis em prol de estratégias de eficiência energética, promoção de energia renovável e nuclear, além da aplicação de novos padrões

na agricultura, na construção civil e na coleta de lixo.

Há ainda a preocupação por parte de alguns delegados, representantes dos seus países na ONU de que haja discrepância entre norte-americanos, europeus e chineses, considerados os principais poluidores mundiais, mas esperamos que a ameaça do fim signifique o repensar, e que algumas correções ocorram nesse processo, mesmo que estas estejam perpassadas pela intenção de salvaguardar seus próprios interesses econômicos.

Um texto remete a outro e ‘girando o caleidoscópio’<sup>13</sup> desloco-me para a Consulta e Assembléia Popular<sup>14</sup>, no texto que se refere à recente visita do Presidente Bush ao Brasil. Segundo Busch, ele veio “ver para crer”, as novas fontes renováveis de energia (bioenergia), nas quais nosso país vem investindo, na perspectiva de aproximação por parte das empresas multinacionais. Contudo, apesar da necessidade do esforço comum, espera-se que nossos governantes não sejam ingênuos e que o presidente Lula, aja com firmeza e detenha a ganância das multinacionais, conforme adverte Frei Beto em seu texto “Do Carnaval ao Canavial” (veiculado amplamente pela *Internet* em 24/04/2007). Este texto se constitui em prudente alerta, em defesa da soberania nacional e do nosso povo já tão sofrido e explorado. No seu parágrafo final expressa um chamado à memória dos brasileiros: “Foi o clamor popular que, no passado, obrigou o governo a ouvir que o petróleo é nosso. É hora de clamar pelo etanol e impedir que o imenso canavial Brasil multiplique o trabalho escravo, aumente o número de bóias-frias e devaste o que resta de florestas e reservas indígenas”.

Estes dois artigos veiculados recentemente na mídia impressa e virtual situam o campo como fonte de energia, de riqueza, de disputas e promessas, chamando a atenção para o papel

---

<sup>13</sup> Expressão utilizada com frequência pela minha orientadora.

<sup>14</sup> A Consulta Popular é um movimento nacional que articula, regional e localmente as diferentes forças sociais, visando construir um Projeto Popular para o Brasil, a partir das bases da sociedade. Está enraizado numa série de movimentos anteriores que foram se sucedendo desde as décadas de 1930 e 40, quando o Partido Comunista se organizava para lutar contra a ditadura do Estado Novo, e depois, quando nas décadas de 1960 e 70 as forças de esquerda se organizavam para lutar contra a Ditadura Militar. O MST se fortaleceu na década de 1990, sendo o mês de abril de 1997 um marco histórico, quando Brasília parou para receber “os Sem Terra”, em uma concentração de 100.000 pessoas. Mais do que uma marcha pela reforma agrária cria-se uma mística, uma simbologia, que reanima as esperanças do povo brasileiro e se torna conhecida no mundo todo. A partir desse momento, o sonho do país é transformado em marchas em torno de diferentes causas: sem teto, sem educação, sem trabalho, sem soberania, sem dignidade. Paralelamente, acontece a *Campanha Jubileu 2000 CNBB*, com a *Campanha da Fraternidade* trazendo para a discussão as dívidas sociais e a dívida externa. Inicia-se um processo de discussão nos Estados, fortalecem-se as bases de militância do MST, as CEBS (Comunidades Eclesiais de Base) e a CMP (Confederação dos Movimentos Populares), culminando com a Conferência de Itaiçi (12/1999).

estratégico que desempenham os territórios não urbanos, onde esta pesquisa tem lugar. Se durante muitas décadas o campo foi sinônimo de decadência e foi perdendo interesse, as discussões atuais em torno das questões da sustentabilidade da vida no planeta estabelecem novas relações, tornando relevante pesquisar as formas de vida nas regiões rurais e, conseqüentemente, outorga novo sentido ao trabalho dos professores das escolas multisseriadas dos pequenos Municípios, tais como o aqui estudado. O trabalho e a vida em espaços não urbanos deverá, cada vez mais, ser objeto de interesse das políticas públicas, não apenas nacionais, mas internacionais e ser, também, objeto de pesquisas científicas, o que confere a este trabalho a importância que em muitos momentos lhe foi questionada por alguns pares, sob o argumento de que as escolas multisseriadas estariam em processo de ‘extinção’ e que a idéia de progresso e desenvolvimento seriam incompatíveis com essa modalidade de escola, não valendo a pena dispendir energia e recursos nessa modalidade educativa. No mundo globalizado em que vivemos é impossível pensar o local sem ter a visão do global, porém há que se pensar sim, soluções para determinados territórios, ações que visam algumas especificidades, e considerar problemáticas locais que na maioria das vezes não encontram sustentação universal, porque os saberes e as práticas de seus sujeitos são heterogêneas, também no campo.

As classes multisseriadas, nesse contexto, acompanham e testemunham os primeiros passos da vida infantil dos habitantes das zonas rurais, que têm o direito de viver a infância com todas as prerrogativas que lhes assegura a Lei nº8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Estas escolas necessitam ser olhadas com muita seriedade, responsabilidade e carinho pelas políticas públicas e pelas comunidades para que sejam preservadas naquilo que apresentam de positivo em termos de inclusão social e cidadania e, sobretudo, de consideração aos aspectos culturais locais/regionais: manutenção dos alunos na proximidade das famílias, cultivo da cultura e valores de origem, dos laços familiares e afetivos. Algumas características que são percebidas como deficitárias como o fato das classes contarem com agrupamentos muito pequenos podem, ao contrário, ser olhadas na sua dimensão positiva, pois facilitam a interação e o atendimento com respeito aos ritmos de cada aluno.

Essas pequenas escolas, conforme os dados recolhidos nesta pesquisa, funcionam como potenciais pólos políticos e têm, nos seus professores, líderes, no sentido de intelectuais orgânicos (Gramsci, s/d) de suas comunidades, capazes de estabelecer mediações entre as famílias - em geral isoladas pelas distâncias, pelos meios de transporte (ou estradas) precários - e o poder público local. Em que pesem algumas idéias contrárias à não-seriação, as

metodologias alternativas, a ‘aplicação de projetos’ que encontramos em algumas destas escolas constituem-se em práticas eficientes como pudemos constatar na pesquisa.

Em contrapartida, estas escolas apresentam também muitas limitações que requerem investimentos e aprimoramento: instalações em condições precárias, muitas carecem de energia elétrica (duas das cinco pesquisadas; ou de água potável (uma das cinco); mesmo tendo a responsabilidade pela alimentação dos alunos e professor (a), as escolas não têm uma cozinha minimamente equipada (por exemplo: em uma delas existe uma pia, mas não tem água). Os materiais didáticos são escassos, como veremos no capítulo 5. Quanto à formação dos professores, dos cinco pesquisados quatro terminaram o curso de Pedagogia no primeiro semestre do ano em curso (2007), o que comprova o empenho para a formação profissional. A precariedade mais grave é exatamente o salário do professor, muito aquém do necessário, sem planos de cargos e salários, sem ajuda de custo considerando as dificuldades e distâncias percorridas (um deles chega a deslocar-se 16 km quilômetros diários para exercer a sua profissão, outra se desloca a cavalo ou a pé) e o pouco incentivo para a própria formação. Outra questão problemática é que esses professores são contratados provisoriamente (contratos ACT: admitido em caráter temporário); com situação instável, eles têm de competir por uma vaga a cada ano, ficando a mercê dos partidos políticos que, especialmente nos municípios menores como o que estamos estudando, assumem disputas personalizadas em torno de tradições familiares.

A propósito da questão da multifuncionalidade desses professores, inclusive reforçando seu papel político, Leite (2002, p. 92) considera que, como processo social, a educação rural passa a ter dupla função: a de permitir o avanço das forças sociais a partir das experiências sócio-culturais dos grupos, e a de fortalecer o próprio conhecimento humano com base em realizações historicamente situadas.

Leite (2002, p.92, 93) defende a educação dentro dos dois aspectos, social e político, considerando a mediação da escola em relação à heterogeneidade dos grupos sociais, como “o ajuste dos diferentes membros da sociedade às realizações econômicas, produtivas e culturais, evitando choques e contraposições mais agudas, valorizando cada indivíduo, ou grupos, suas feições ou qualificações naturais”. Reforça ainda “a tendência natural de acompanhamento” por parte da educação às mudanças ocorridas na “conjuntura sócio política”, de adequação da aprendizagem ao projeto político nacional, e sobre o conhecimento humano, e não comunga com a idéia de conhecimento homogeneizado que desconsidera as diferenças “não há como e por quê desprezar a cultura rural em detrimento da tecnologia urbana, ou vice versa”.

No seu argumento, Leite (2002, p. 93) lança mão de Demo, para problematizar a tensão presente na educação quando se trata de equacionar a cultura local e a modernização tecnológica. Como harmonizar ambos sem que um seja implementado sem o aniquilamento ou prejuízo do outro? É muito difícil acertar um meio termo satisfatório, capaz de combinar a necessidade de modernização tecnológica com o respeito à estrutura comunitária local. Não se pode defender a tecnologia a qualquer preço, até mesmo por que em muitos casos a maior necessidade tecnológica é encontrar um meio de superar os males da própria tecnologia. Por outra, o respeito cultural pode cair no idílio que cultiva o atraso histórico.

Diante do contexto hodierno, em que até os detentores do poder, defensores incondicionais do desenvolvimento, não importando a qual preço, revêem as suas posições, diante das sérias ameaças à vida no planeta, na busca de novas formas de cumprir seus fins de obtenção de mais valia, contornando as restrições ambientais ou até por meio delas. Por exemplo, o presidente dos Estados Unidos da América, Bush, começa a pensar em produzir biocombustíveis, os países ricos, que até então só se preocupavam com o lucro passam a se preocupar, por força das contingências, com as questões ambientais e sociais. Neste contexto, convivem as várias forças da sociedade, encontrando também espaço aqueles que lutam pela defesa da vida e dos direitos constitucionais, isto é, as parcelas da sociedade civil que se organizam e buscam construir o desenvolvimento de maneira sustentável, humana e justa.

No prefácio da obra de Veiga (2005, p.9) Sachs traz o seguinte pensamento de Celso Furtado, extraído de um de seus últimos pronunciamentos: “[...] só haverá verdadeiro desenvolvimento - que não se deve confundir com crescimento econômico, no mais das vezes resultado de mera modernização das elites - ali onde existir um projeto social subjacente”. Por isso assegura: “o desenvolvimento depende da cultura, na medida em que implica a invenção de um projeto” (ibid, p. 9-10).

Diante disso, entendo que pensar as escolas multisseriadas significa pensar a educação do campo, que por sua vez significa pensar na vida no campo: seu território - que não se caracteriza apenas como espaço isento de interesses, mas é um espaço onde exercem o poder, determinados atores sociais. O território se constitui num campo de forças e de relações de poder econômico, político e cultural. Nele se estabelece um mosaico com suas diferentes territorialidades que refletem interesses específicos, quer pelas atividades desenvolvidas, quer pelos seus sujeitos e suas identidades. E é nessa complexidade que se dá a educação que é um aspecto substancial da vida. Trazemos essas categorias para que se pense mais profundamente sobre cada conceito e se distingam campo e cidade, para além da tensão dicotômica, presente no censo comum, conforme descrito no início deste item.

As mudanças que ocorreram a partir de meados do século XX, pela consolidação do paradigma que transforma (em parte) o Brasil agrícola em Brasil industrial modificaram o território, a paisagem, os espaços, o ambiente e a sociedade. As lavouras de cultura da produção primária, de alimentos, vêm sendo substituídas pela agro-indústria, a policultura pela monocultura, as técnicas artesanais pela mecanização, as pequenas, pelas grandes propriedades. Assistimos também não só a uma resistência a tal processo de transformação, como também ao movimento oposto: o surgimento de pequenas propriedades rurais produtivas e inovadoras, fortalecidas pela associação com setores de intelectuais, como universidades ou Ongs, muitas vezes associando as tecnologias e os conhecimentos científicos e tecnológicos às formas básicas de subsistência. Contudo, continuam convivendo dois Brasis, um desenvolvido e um de miséria. Talvez a solução seja descobrir como promover o desenvolvimento sustentável para cada um desses espaços.

Veiga (2003, P. 225, 226) nos leva a pensar a partir do exemplo de alguns municípios catarinenses e gaúchos, e exemplifica com os municípios do vale do Itajaí. No capítulo *Desvendando segredos de eldorados brasileiros* localizados nas proximidades de Blumenau, o epicentro do vale do Itajaí catarinense, ele descreve quatro municípios com altíssimos índices de desenvolvimento humano (IDH): Indaial (0,829), Gaspar (0,825), Timbó (0,823) e Pomerode (0,800)”, e se não bastassem esses Veiga (2003, p. 226) e “mais quatro com índices superiores à média nacional: Guabiruba (0,798), Brusque (0,796), Rio de Sul (0,786) e Luiz Alves (0,783). A que se deve esse desenvolvimento? E, entre outras considerações Veiga (2003, p. 227) menciona a economia do *cluster* têxtil-vestuarista do eixo Blumenau-Brusque, que é componente central do dinamismo do Vale do Itajaí. Porém, esse sistema por si só não parece ser suficiente para explicar o processo de desenvolvimento nessa região. Todas as interpretações existentes sobre a formação dessa rede industrial destacam certas peculiaridades locais do processo de colonização, numa época em que eram pouco relevantes as separações entre agropecuária, indústria e serviços, e, portanto, entre atividades rurais e urbanas. Hoje essas distinções fazem sentido, mas seria um grande equívoco subestimar as interações.

O autor refere ainda à ‘magia’ que há muito intriga a ciência econômica, mas o que se pode vislumbrar olhando para o vale do Itajaí, região conhecida e bastante próxima de nós, é o ‘*continuum* urbano/rural’; campo e cidade se misturam, assim como as atividades laborais são múltiplas e se complementam. Os cidadãos possuem pequenas propriedades, mas não têm dedicação exclusiva às atividades agro-pecuárias, e alternam-se entre duas ou mais atividades. Afirmo Veiga (2003, p. 228): “contrariamente ao que ocorre com economias rurais “passivas”

– que apenas reagem ao crescimento de cidades longínquas - há nesse vale uma imbricação rural-urbana tão profunda que torna estéril qualquer abordagem compartimentada de processo de desenvolvimento”.

No Brasil industrial transforma-se a organização dos espaços. O êxodo rural cria por sua vez a urbanização acelerada e desordenada. A territorialidade no país cria novas configurações que se revertem em novo desenho da organização social.

O censo do IBGE de 2000 acusa que 78% da população está vivendo nas cidades. Veiga (2003 e 2005), Santos (1997) e Saquet (2003) discutem, sob diversos aspectos, os elementos que permitem distinguir os limites entre campo e cidade, amparando nossa reflexão. Até onde vai a cidade? Onde começa o campo? O que é campo? O que é cidade? Que indicadores temos para caracterizar esses espaços? Há como distingui-los claramente? Não seria mais racional pensar em redes, teias, cooperativas? Em pessoas convivendo? Respeitando as diferenças, mas somando, no sentido de garantir qualidade de vida, cidadania a todos?

As escolas multisseriadas são uma modalidade de escola para o campo que precisa estar inserida em um projeto de desenvolvimento sustentável (neste caso particular, da região da Serra Catarinense). No município estudado, Campo Belo do Sul, com 8000 habitantes, cabe indagar: trata-se de território urbano? Ou rural? A pergunta tem pertinência inclusive para a cidade pólo da Região Serrana de SC, de médio porte, como é o caso de Lages, com aproximadamente 180.000 habitantes. Até que ponto o planejamento do seu desenvolvimento considera as questões da sustentabilidade? O que se espera da região como um todo? Segundo Veiga (2003, p.31) “o Brasil é menos urbano do que se calcula”. Levando adiante a discussão realizada por este autor sobre os critérios para definir áreas rurais e urbanas, ele questiona os índices apontados no censo de 2000, como por exemplo, o percentual de 81% de urbanização. No capítulo *Cidades Imaginárias* afirma Veiga (2003, pp 31,32) que o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. Este país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem as suas características. Cita um exemplo extremo, no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é considerado uma cidade, sendo que o Censo Demográfico de 2000 só encontrou nele 18 habitantes. Não seria grave, considera Veiga (2003, p.32), “se fosse uma extravagante exceção. No entanto, é absurdo supor que se trate de algumas poucas situações aberrantes como esse caso, pois não teriam peso na análise da configuração territorial brasileira”. Porém, continua Veiga, “de um total de 5507 sedes de município

existentes em 2000, havia 1176 com menos de 2000 habitantes, 3887 com menos de 10.000, e 4642 com menos de 20.000, todas com estatuto legal de cidade [...]

Vale ressaltar que a polêmica leva estudiosos a levantar outros critérios, como explana Veiga (2003, p.32): “para efeitos analíticos, não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes”. Os dados mostrados revelam que apenas 20% dos municípios brasileiros têm acima de 20 mil habitantes, o que mostra que, conforme o critério utilizado, as zonas rurais ainda predominam em nosso país, ao contrário do que somos levados a pensar pelas difusões midiáticas. No caso dos 18 municípios dos quais Lages é cidade-pólo, utilizando o critério proposto por Veiga, apenas dois municípios além de Lages seriam considerados espaços urbanos; dos 15 restantes, apenas dois têm mais de 10.000 habitantes.

É preciso pois, conhecer essa realidade por meio de pesquisas, aproximando-se e ouvindo os sujeitos; são requeridas políticas integradas para pensar a educação das crianças levando em conta, paralelamente, as condições de vida das famílias (alimentação, moradia, emprego dos responsáveis etc.). Políticas integradas ao desenvolvimento sustentável regional e local, como sugere Rui Canário (1995), pois, considera este autor que em matéria de desenvolvimento e, em educação, os principais recursos são as pessoas. Para este autor, onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação, o que constituiria uma cultura de desenvolvimento. A ação coletiva tem um importante contributo a dar aos processos de desenvolvimento global, integrado, qualitativo das regiões rurais, não na perspectiva de a educação constituir-se um pré-requisito para o desenvolvimento, mas sim na perspectiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo coletivo de aprendizagem.

Nesse sentido, as idéias de Canário reforçam a aposta de que é pela organização que a sociedade avança em seus projetos. E entendendo, a partir das considerações acima, que o campo representa uma das alternativas para encontrar soluções diante dos impasses contemporâneos, como as grandes aglomerações nas cidades sem perspectivas, e o próprio aquecimento da atmosfera do planeta; a atenção aos projetos coletivos no campo, entre os quais figuram os projetos educacionais, e as multisseriadas particularmente, pode e deve ser considerada prioritária.

Olhando sob um outro prisma, percebe-se hoje, possibilidades de atividades diferentes das atividades agro-pecuárias no campo, como ocorre em alguns outros países, especialmente os mais desenvolvidos, como a segunda casa de famílias de classe média, a moradia junto à

natureza para aposentados que muitas vezes se dedicam a outras atividades, como refere Veiga (1993, p. 80): “e a terceira dimensão (...) a capacidade de valorizar as *amenidades* presentes em territórios que puderam evitar ou impedir a degradação de seus patrimônios natural e cultural, ocasionado pelas forças altamente destrutivas e poluentes dos dois impulsos precedentes” (primeiro a exportação dos bens naturais como se fossem inesgotáveis e, segundo, a transformação local dos bens primários).

Os limites entre o rural e o urbano são uma grande incógnita para quem estuda as pequenas cidades, sendo necessário indagações da seguinte natureza: serão as pequenas cidades realmente cidades? Seriam urbanas ou são pólos rurais? Seriam cidades imaginárias, como diria Veiga (2002), ou pseudo-cidades, como diria Santos (1979, p.70). Pólos rurais ou pequenas cidades, o importante é que essas comunidades que aí vivem têm o direito à vida com qualidade, dignidade e respeito e a educação que nela se desenvolve na modalidade das escolas

multisseriadas merece ser examinada com atenção, pois caracteriza um modelo que, nesta pesquisa, é valorizado como adequado às metas educativas-culturais.

Após o percurso realizado, as observações, o acompanhamento de cinco escolas multisseriadas durante 15 meses, estou segura da relevância deste tema, pois o que parecia invisível num primeiro momento, toma corpo e ganha visibilidade, encontrando ressonância em experiências educativas em diversas regiões distantes do país. As pesquisas, estudos e experiências desenvolvidas com as escolas multisseriadas no Pará e Amazonas (UFPA: Hage, 2005) e em outros centros de pesquisa (ver Anexo 01: pôster apresentado na ANPEd). Além das experiências nacionais, algumas internacionais às quais tive acesso durante o percurso de pesquisa revelam a valorização das escolas rurais, nas suas diferentes modalidades, que vêm recebendo atenção e sendo reconhecidas como exitosas em países como a Espanha, principalmente na Catalunha, na França, com as Escolas Famílias Rurais e em Portugal. Neste país ressaltamos o caso especial do Projeto das escolas isoladas sobre as quais escrevem D’Espinay (1994) e Canário (1996). Segundo este autor, o olhar administrativo (das autoridades governamentais) para as pequenas escolas do interior que não atendem em grande escala (política do capital) e que, portanto fogem ao modelo de produção capitalista, em Portugal, é semelhante ao que vivenciamos em nosso país: realidade obsoleta a ser racionalizada e equacionada, considerada ‘praga’ que está a exigir uma ‘campanha de profilaxia’, como refere Canário (1996).

Canário (1996), fazendo eco àqueles e àquelas que defendem a humanização do planeta preocupa-se com o fechamento das pequenas escolas rurais: Acontece que o

encerramento de uma escola rural é um passo importante para apressar a morte da aldeia e da respectiva comunidade. Ou seja, o futuro das pequenas escolas rurais está longe de ser um problema técnico. O futuro dessas escolas está estreitamente associado ao futuro do mundo rural e este dependerá do tipo de sociedade que estamos empenhados em construir.

Canário (1996) esclarece ainda, prosseguindo em seu raciocínio, que o problema não está no isolamento das escolas, nem no isolamento do professor, mas no isolamento das comunidades. O que está em questão quando as escolas do meio rural vão tendendo a desaparecer é “o desenvolvimento e a sobrevivência do mundo rural”. Experiência significativa, que vem sendo vivenciada pelo autor, desenvolve-se no nordeste alentejano. Nela a estratégia vem ao encontro do que verificamos nas escolas por nós pesquisadas, onde o que está em jogo vai muito além do espaço específico de atividades propriamente pedagógicas. Trata-se da “tentativa de devolução à escola, de sua função social de pólo de animação...” (AMIGUINHO, 1995) e de desenvolvimento local, permitindo uma maior contextualização da ação educativa escolar, bem como, da sua combinação com a valorização do patrimônio cultural local e do reforço das identidades. Canário (1996) narra pequenas ações como a que se denominou “Onde está o carteiro?” desenvolvida por três escolas como projeto comum, e que, juntamente com a comunidade local, permitiu o regresso dos serviços do correio na localidade. Atividade especialmente importante para os idosos e que deu novo viço às escolas e aos seus cidadãos. Uma outra experiência portuguesa foi a reconstrução de um museu em uma comunidade, no local onde antes funcionara um presídio. Ambos projetos renovaram as esperanças de vida, da escola e das pessoas.

Quando parti para esta pesquisa tinha como propósito escutar a voz dos habitantes do interior, de maneira semelhante ao que traz Canário (1996) ao falar das perspectivas de desenvolvimento do interior que, pensadas a partir do centro, equivalem frequentemente a encarar as zonas rurais como ‘desertos’ de idéias, de realizações, de projetos e de instituições. Uma atitude mais atenta permite, no entanto, desmentir este preconceito. Nos vários domínios da vida social, econômica, cultural e, nomeadamente no campo educativo, as zonas rurais do interior constituem reservatórios de criatividade, onde múltiplas experiências, extremamente interessantes, podem ter um papel prospectivo fundamental.

Nesta pesquisa de campo, recolhi dados que corroboram esta afirmação contundente de Canário, que exploro e analiso no capítulo 5: cenas e experiências vividas no anonimato de crianças, professores e escolas do interior, cujo trabalho raramente tem testemunhas, dado o seu isolamento territorial. Autores com Miguel Arroyo e Antonio Munarim, que foram nas suas respectivas infâncias, alunos de classes multisseriadas em municípios do interior e que se

tornaram pesquisadores, são porta-vozes, na atualidade, da relevância do trabalho desenvolvido nesses espaços educativos esquecidos.

Reconhecer a relevância dessas experiências educacionais dos pequenos coletivos de escolas dos municípios do interior, valorizando-as pode trazer benefícios e elementos para pensar a educação como um todo neste país, sobretudo no que concerne à autonomia tão comentada quanto pouco exercida em nossos sistemas educacionais.

### **3. PESQUISAS BRASILEIRAS FOCALIZANDO AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: TESES, DISSERTAÇÕES E TRABALHOS EM DOIS GTs DA ANPEd**

Definido o objeto de pesquisa era preciso começar, e o meu trabalho se iniciou buscando junto ao banco de teses da CAPES, as produções a respeito da temática escolhida. Inicialmente detectei 35 teses ou e/ou dissertações a partir da palavra-chave ‘multisseriada’, 21 trabalhos a partir da expressão ‘escolas multisseriadas’ e 14 a partir das palavras-chave ‘classes multisseriadas’. Examinando um pouco mais de perto esse conjunto, pude perceber que muitas delas tinham uma perspectiva bastante distante de meu interesse. Devo dizer que, da mesma forma, importantes para o processo de construção, no sentido de muitas referências, encontrei outros olhares, voltados para outros territórios diferentes, mas seria impossível nesse momento trazer para o diálogo todos os trabalhos, sobretudo em função da delimitação do tema. Essa se constituiu também em difícil hora de escolha.

Dentre esse conjunto de trabalhos acadêmicos encontrados, seis trabalhos pareceram promissores em termos de estabelecer um diálogo. Chamou minha atenção que eles foram produzidos em três regiões distintas do país: duas dissertações no Nordeste (UEBA<sup>15</sup> e UFPE), duas no Sul (UFRGS e UFSC) e duas no Sudeste (PUCRJ e PUC/CAMPINAS). O interesse pelas escolas multisseriadas e suas experiências está, portanto espalhado pelo Brasil, sendo bastante polêmico, porque historicamente, as classes multisseriadas foram consideradas como ensino de segunda categoria, com poucas alternativas de melhoria, assim como o próprio campo até bem pouco tempo atrás era visto (conforme examinamos em capítulo anterior).

---

<sup>15</sup> Durante a 30ª Reunião da ANPEd tive a oportunidade de participar de um minicurso, intitulado *Educação Fundamental no Campo: por uma educação liberta do modelo escolar ‘urbanocêntrico’* ministrado por Pinho (UNEB/UCSAL) e SANTOS (UNEB). Ao acompanhar os trabalhos percebi que a perspectiva desse grupo se distancia levemente da que adoto, por não enfatizar a perspectiva da Educação do Campo.

Na seqüência procuro estabelecer um diálogo com alguns aspectos de cada uma das dissertações selecionadas. Nelas os enfoques são variados, como veremos a seguir. Quase todas sublinham como característica marcante a heterogeneidade nesse tipo de classe educacional. Três delas se interessam por analisar os limites e/ou as possibilidades dessas classes, sendo que Fernandes (PUCRJ, 1993), na dissertação ‘Da escola multisseriada à seriada: a busca de uma proposta educacional para o grupo heterogêneo’ detém-se “nas causas do baixo rendimento escolar”, no intuito de promover a “reversão do seu processo ensino-aprendizagem a partir de sua própria característica: a heterogeneidade grupal”. Ao mesmo tempo que enxerga o fracasso, parece perceber, como indica o subtítulo de minha pesquisa, que a solução para reverter o insucesso está no próprio problema, isto é, na exploração pedagógica da heterogeneidade presente nas classes multisseriadas. Para essa autora, “a possibilidade de reversão é sugerida através da técnica dos grupos operativos<sup>16</sup> para a construção social do conhecimento”.

Já Silva (PUC/CAMPINAS, 1998), em ‘Da Prática Realizada à Prática idealizada na docência das classes multisseriadas’ preocupa-se em contribuir para a reorientação das classes multisseriadas, uma vez que diagnostica “empecilhos de ordem estrutural, cultural e didático-pedagógico, para a operacionalização do ideal...” e constata “contradições entre o discurso e a prática desses docentes, entre **ser**, **saber** e **fazer**. Conclui é “preciso que o profissional em exercício reflita sobre suas ações, a fim de favorecer o bom andamento das situações do cotidiano da escola, socializando os avanços e retrocessos que paralelamente serão caminhos para a educação rural”.

Pinho (UEBA, 2004), em sua dissertação de Mestrado ‘A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas no meio rural, entre a persistência do passado e a importância do presente’, desenvolve um estudo a partir de referências sócio-antropológicas: Martins (2002), Heller (1989), Lefevre (1972), Certeau (1990) são algumas delas, historicizando a realidade rural no Brasil e o que ela chama de sua negação, e preocupando-se em identificar orientações para a formação de professores para enfrentarem a heterogeneidade dessas classes e as peculiaridades do meio rural.

Cruzando nossos olhares com a perspectiva de Pinho, a proposta de apreender as dimensões que emergem da prática educativa nas classes multisseriadas despertou meu

---

<sup>16</sup>Os grupos operativos consistem em uma técnica desenvolvida por Pichon Rivière e Bleger, psicólogos argentinos: tratava-se do trabalho grupal centrado na ‘tarefa’. Informações mais profundas sobre a técnica, ver livro: BRASIL, Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem, Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento, v.2. Brasília, D.F., agosto, 1999, 303p. (Chafi-bduch).

interesse, sobretudo na dimensão histórica do trabalho, que permite adensar a especificidade das práticas pedagógicas que observei em minha pesquisa. Esta autora, bem como Silva (UFPE, 2002), que ao investigar ‘As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada’, percebem que as demandas de formação de professores para o meio rural envolvem as culturas locais, e por isso muitas vezes são inadequadas pois desconhecem essa realidade, o que torna relevante as pesquisas que abordam as peculiaridades deste tipo de contexto.

Silva (UFPE, 2002) conclui que, apesar dos sujeitos de sua pesquisa (professoras do meio rural) considerarem importante a formação continuada que vem recebendo, ela “não contempla as particularidades das classes multisseriadas, o que mostra a necessidade de um trato específico dessa realidade”. A conclusão dessa dissertação nos alerta para um aspecto relevante diante da problemática de garantir aos professores a hoje tão comentada *formação continuada*. Com certeza os professores precisam estar em constante construção de seus sujeitos pessoais e profissionais diante das inúmeras mudanças na sociedade, “os alunos já não são os mesmos”, afirmamos nós; por outro lado nós professores também não somos os mesmos. Precisamos estar em constante processo de aperfeiçoamento<sup>17</sup>, precisamos mudar paradigmas, para dar conta de trabalhar com nossas crianças e jovens reais. Parece-me que aí está uma das questões mais delicadas, mas ao mesmo tempo pode-se vislumbrar um dos caminhos mais interessantes. A educação do campo é bastante peculiar, tem suas especificidades e há que se construir em bases sólidas para o resgate de nosso passado, de nossas memórias e o viver de um presente pleno que preceda um futuro também enriquecido com a historicidade de cada uma de nossas regiões campesinas, com a sua cultura, crenças, hábitos e fazeres regionais. A escola urbana talvez seja adequada para a cidade com suas características, tecnologias, urbanismo. A escola do campo tem suas especificidades. Enfrentamos o desafio de disponibilizar às populações do campo as conquistas da humanidade, mantendo, entretanto, a valorização de suas identidades e cultura local. O trabalho de Silva, como a presente pesquisa, contribuem para a tomada de consciência de que

---

<sup>17</sup> Com relação à universalização da formação continuada de professores, Correia (2001) em sua obra *Solidões e Solidariedade* alerta para um aspecto bastante dramático contido na própria concepção dessa modalidade de formação que, por definição, considera o professor eternamente despreparado. Ele pesquisou um contingente significativo de professores e se fez escuta do sofrimento dos docentes que se autoimputam a condição de incompetência e desvalia, o isolamento contribuindo para essa espécie de melancolia que habita o âmbito das escolas.

as Universidades e Secretarias de Educação responsáveis pelas formações precisam interessar-se pelas culturas locais, do campo, para planejar capacitações que de fato auxiliem a qualificar os docentes para trabalhar no contexto de suas realidades.

A dissertação de Dahlke (UFRGS, 2001) “Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos” trata, a partir de uma perspectiva histórica e foucaultiana a forma de organização da escolaridade - em níveis e etapas sucessivas, e como ela se articula com o projeto civilizador moderno: “séries, ciclos, classes multisseriadas e classes de aceleração/progressão são formas de seriação escolar analisadas nesta pesquisa; são invenções sociais, engendradas sob condições históricas e culturais específicas, permeadas por relações de interesse e poder”, afirma a autora. É curioso nesse estudo que a classe multisseriada seja enquadrada lado a lado com as demais modalidades de educação formal e não lhe seja reconhecido o seu contexto diferenciado (campo, zona rural, embora é importante lembrar que há escolas multisseriadas também em espaços urbanos: em Lages/SC). A ruptura com relação aos ciclos não é enfatizada neste estudo. Nesse sentido, esta dissertação constitui um caso à parte, uma exceção que mereceria, talvez, outro tratamento. Esta é a única dissertação que não enfatiza esse diferencial da escola multisseriada, entre as seis aqui comentadas.

Sensível aos efeitos da seriação sobre os sujeitos, incomodo-me com ela, com a seleção, a formatação, a regulação que promove, o que certamente está na origem de meu interesse pelas multisseriadas como um espaço onde as relações/interações estão muito mais presentes e encontram lugar, de maneira mais intensa, são mais próximas, mais afetivas, menos frias e mais autênticas.

Por último a dissertação de Ferri (UFSC, 1994) é, deste grupo de dissertações identificadas com meu tema, a que mais se aproxima do meu problema de pesquisa (interessante também pela proximidade geográfica). A pesquisa aborda escolas multisseriadas do meio-oeste catarinense; pesquisamos e dissertamos a partir do mesmo Estado; outro ponto comum é percebermos as classes multisseriadas, pela sua peculiaridade, não como um problema, porém como uma alternativa, pois segundo a autora seu olhar está sob a luz das concepções libertárias de educação. Apresenta-se também como ponto convergente a percepção da heterogeneidade como “fator positivo e desencadeador de relações/interações autônomas e cooperativas, posicionando-se inquieta e curiosamente diante dos conhecimentos, para poder apropriar-se, questionar, reconstruir e produzir outros conhecimentos de modo dinâmico e criativo”.

Com esse olhar, direcionadas dessa forma, as classes multisseriadas poderão estar

contribuindo consideravelmente para uma educação no campo e do campo que resgate a imagem do chamado *caboclo*<sup>18</sup>, do homem da região com a importância que lhe é devida no presente, no passado e num futuro onde esperamos que as relações venham a ser mais equânimes do que são hoje. Que a formação continuada seja apoio ao trabalho dess@s professor@s porém que garanta a memória dos lugares, das pessoas, as suas trajetórias como elementos constitutivos da historicidade humana.

Numa outra investida de exploração da produção atual pertinente ao tema de minha pesquisa, examinei os trabalhos apresentados nos últimos dois anos da ANPEd, nos Grupos de Trabalho ‘Movimentos Sociais’ e ‘Educação Popular’. Detectei onze (11) trabalhos e um minicurso, cujas temáticas de alguma maneira abordam a educação em espaços “não urbanos” da sociedade. Ao buscar uma denominação que englobasse essa série de trabalhos, esbarrei na primeira dificuldade, que remete a um problema conceitual e histórico. Educação rural ou educação do campo? Que histórias, que trajetórias, que pertinências teóricas estão por traz dessas duas denominações? O que significa filiar-se a uma ou outra vertente? A expressão negativa permitiu, neste momento inicial, englobar diversas perspectivas e abordagens que aparecem como foco nesses onze trabalhos, quais sejam: educação rural, pedagogia da alternância, casas familiares agrícolas, movimentos sociais, educação do e no campo.

Para além das diferenças que originaram historicamente tais alternativas pedagógicas, voltadas para as áreas não urbanas - algumas inspiradas em experiências estrangeiras, outras surgidas e construídas a partir das tradições locais ou regionais -, parece importante, hoje, destinar-lhes um olhar agregador, interessado em reconhecer a importância de uma educação voltada para as populações camponesas, nas suas diferentes formações étnicas, culturais, sociais e econômicas. Afinal, elas compõem, juntas, um mosaico<sup>19 20</sup> que retrata parte da realidade de nosso imenso país que, comparado com outros gigantes territoriais do mundo, ainda mantém grande parte do seu território não urbanizado e demograficamente bastante rarefeito. Conforme o Censo do IBGE (2000), dos 169.800.000

---

<sup>18</sup> Denominação presente no discurso popular para designar o habitante típico do da região, fruto de mestiçagem. O termo foi reinventado por alguns estudiosos das décadas de 1970 e 1980 para caracterizar o típico serrano (Martendal (1980), Ribeiro (1988), Quintero (1990) e Locks (1998) apud Munarim (2000).

<sup>19</sup> O minicurso ministrado no GT 06 (2006), *Educação dos povos que vivem no campo*, ministrado por Antonio Munarim, trabalhou na perspectiva de articulação entre as várias vertentes voltadas para as populações camponesas e excluídas, apresentando a posição nova: Educação do Campo – construída nas discussões entre os vários atores trabalhadores, ONGS, comunidades, MST e “regulamentadas nas Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

<sup>20</sup> Ministrantes: Prof. Dr. Antônio Munarin, Lourdes H. Silva (UFV); Maria Isabel A. da Rocha (UFMG).

habitantes brasileiros, 81% são urbanos, e só 19% habitam as áreas rurais. Porém, embora o contingente de habitantes urbanos seja majoritário, o número de aglomerações urbanas com mais de 20 mil habitantes é relativamente pequeno, como vimos e discutimos, a propósito do que é espaço urbano e o que é espaço rural no item 2.3, onde fica clara a complexidade das questões envolvidas no âmbito da educação em meio rural e sobretudo nas multisseriadas. Os 19% da população que habita as zonas rurais atinge, apesar de menor em números absolutos, cerca de 34.000.000 brasileiros, que devem ter seus direitos de cidadania garantidos. Os GTs Educação Popular e Movimentos Sociais da ANPEd convergem nesse sentido, buscando fortalecer a atenção às populações excluídas ou marginalizadas.

Descobri nesse contexto múltiplas vertentes que desembocam no mesmo ‘oceano’: a atualíssima problemática da inclusão social. Considerando a imensidão territorial de nosso país, sua história de colonização, a diversidade geográfica e cultural, as diferenças de origem étnica e especialmente o modelo econômico vigente no planeta, bem como as atividades laborais dos diferentes grupos, faz sentido o desenvolvimento dessas múltiplas possibilidades e vertentes que inspiram maneiras diferentes de organização da educação para as populações, cada uma com suas peculiaridades. Consideramos ainda que elas não se excluem umas às outras, mas se complementam no sentido de valorizar práticas e teorias construídas no seio das comunidades, inspiradas na própria luta pela sobrevivência, às vezes pela via da resistência ou pelo exemplo de outras regiões que desenvolveram experiências exitosas. Uma organização incluyente, onde haja espaço para todos e todas, promovendo modos de vida mais dignos a partir do exercício de cidadania ativa as une numa luta comum.

Na 28ª Reunião anual da ANPEd, Batista (2005, p. 1) situou o surgimento da chamada Educação Popular, que agrega diversas vertentes de certa maneira heterogêneas e explicam a vocação do Grupo de Trabalho dedicado à Educação Popular para acolher e ajudar a configurar novos campos educacionais que vão se fazendo necessários, para fazer face às novas conjunturas de organização social que se desenvolvem no mundo contemporâneo:

Assim, evidencia-se que a educação tem uma essência política como uma de suas características fundantes. Da disputa de projetos e concepções de sociedade e de educação nasce no Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960, uma outra concepção de prática de educação, voltada para as classes populares, que passou a ser chamada por seus protagonistas de Educação Popular.

Vale ressaltar que esses movimentos surgem já no início do século XX como reação às práticas e a organização capitalista. Eles se ampliam e multiplicam ao longo desse período.

Paludo (2006, p. 2) em trabalho encomendado pelo recém mencionado GT 06 da ANPED, durante a sua 29ª Reunião Anual (2006), assim se posiciona:

A origem mais ampla da Educação Popular (EP) está vinculada aos Movimentos Sociais concretos de resistência do povo na América Latina. Ela nasce e se firma como teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e práticas tradicionais e liberais, vigentes em nossos países, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

Paludo (2006) em sua apresentação faz uma retrospectiva analítica da história da educação em nosso país, trazendo a trajetória da educação nas áreas rurais, nas fazendas, a partir do momento em que pelo menos o iniciar-se nas letras torna-se necessário para a produção econômica. Paludo enfatiza o esquecimento, o descaso com essa modalidade de educação bem como para com os sujeitos a que ela se destina, chegando ao momento histórico em que os Movimentos Sociais assumem o protagonismo e passam a marcar sua presença através das lutas populares, até entrarem no cenário nacional e mundial, sendo reconhecidos mesmo que a contragosto das elites.

Tendo como pano de fundo o panorama traçado por Paludo, exploramos os 11 (onze) trabalhos anunciados acima, buscando as vertentes e fontes nas quais se alimentam tais pesquisas. Alguns termos-chave que se mostraram relevantes para a problemática desta pesquisa e aparecem em certo número de trabalhos puderam ser percebidos como pistas: EFA – (Escola Família Agrícola), trabalhadores rurais, movimentos sociais, educação dos povos que vivem no campo, extensão rural (EMATER), educação popular no campo e MST.

Na vertente dos movimentos sociais, salienta-se o MST - que se caracteriza como o maior e mais organizado movimento que se ergue e luta contra o regime capitalista vigente, e que ao longo dos últimos anos tem conseguido pôr em pauta, junto aos órgãos governamentais, os direitos de uma parcela significativa da sociedade, que até então esteve excluída do direito à terra e às condições mínimas de sobrevivência. De certa forma, por vezes mais diretamente, e outras vezes de forma indireta, as lutas dos movimentos sociais como é o caso do MST se interpõem ou superpõem quando se trata de refletir sobre as questões da educação em áreas não urbanas, como veremos no decorrer do trabalho.

Caldart (2002, p. 2.), por exemplo, é citada por Batista, para destacar a dimensão educativa do movimento do MST: “Os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais, no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam”.

Com relação às experiências das Escolas Família Agrícola, Silva (2005), assim se coloca na 28ª Reunião da ANPEd:

Inspiradas no modelo francês das *Maisons Familiales Rurales*, a história das EFA's no nosso país teve início no final da década de 60, no Estado do Espírito Santo, através de um trabalho comunitário coordenado pelo Movimento Educacional e Promocional de Espírito Santo (MEPES). Buscava-se com esse movimento não apenas a fixação do jovem instruído no campo, mas, fundamentalmente, conscientizá-lo de sua função política junto à história de seu grupo social. Com uma metodologia baseada no princípio da alternância (..) períodos de vivência na escola e na família (...).

A expressão *rural*, nesse contexto, durante muito tempo foi utilizada em oposição ao urbano, carregando conotações difíceis de serem ultrapassadas, no sentido da díade atraso/progresso. Ainda utilizada nesse sentido, vem sendo re-significada, e progressivamente vem se desvinculando da idéia de campo, a menos valia nessa relação dicotômica urbano/rural. Já a expressão educação do/ ou no campo é mais recente e originada das lutas e reflexões desenvolvidas pelos movimentos sociais, provocadas pelos segmentos que de alguma forma agregaram ou lideraram tais lutas. Dela advém, em parceria com os órgãos governamentais MEC-SECAD “As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 3 de abril de 2002) construídas pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

Procuramos elencar alguns aspectos objetivando dar visibilidade à relevância dos trabalhos que vêm sendo elaborados e disponibilizados pelos pesquisadores aqui relacionados. Algumas observações a partir dos onze trabalhos nos quais encontramos uma série de referências bibliográficas, entre autores nacionais e internacionais. Dentre os mais citados, aparece como grande iniciador e balisador da Educação Popular, Paulo Freire, 16 vezes citado, em oito dos onze trabalhos; sendo que em sete, a obra citada é “A Pedagogia do Oprimido”. Em segundo lugar aparecem Roseli Caldart, que é citada seis vezes em dois trabalhos e Maria da Glória Gohn - 5 vezes, referenciando cinco obras; Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili e Conceição Paludo também são referenciados acompanhando as reflexões destes autores interessados na educação das populações do campo e servem de bússola para muitos trabalhos.

Também no intuito de mapear os focos de interesse por este tipo de temática no Brasil, a partir dos dois GTs examinados verificamos de onde provêm essas vozes e as ações

por elas analisadas<sup>21</sup>.

Na continuidade da pesquisa, tive a oportunidade de contatar também com o valioso trabalho desenvolvido na UFPA, por Salomão Hage e sua equipe. Vale conhecer o site [www.geperuaz](http://www.geperuaz) e cientificar-se da organização do que lá se desenvolve, denominado *Alfabetização Cidadã na Transamazônica*.

Mais uma vez se comprova que a organização e as parcerias dos diversos sujeitos sociais unidos em torno de uma causa comum, são os projetos que propuseram. Unidos Estado, Universidade, órgãos institucionais, programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e sociedade civil estão a desenvolver um trabalho fundamentado na proposta freiriana de construir junto e não construir para, respeitando assim os sujeitos numa *Proposta de Educação de Jovens e Adultos* que:

Apresenta em seus pressupostos ‘a base da educação popular’, que tem no diálogo a dinâmica fundante do processo educativo, que estimula a reflexão coletiva, a discussão participada por todos e a construção passo a passo de um processo que possibilitará aos assentados não só aprender a ler e escrever, como também compreender melhor o mundo que o cerca.

Encontramos também a realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional, conforme Salomão Hage (2005), que nos traz resultados de pesquisa do ensino das séries iniciais nas multisseriadas do Estado do Pará. Obra recentemente publicada, organizada por Hage (2005) traz um retrato da realidade das escolas multisseriadas no Pará, muitas delas às margens do rio Amazonas, montadas sobre palafitas, realidade muito diferente da que conhecemos no sul do Brasil.

Outra experiência do Estado do Pará que vale a pena registrar refere-se à *Escola Comunitária Cajueiro*, localizada em Santarém, na localidade de Alter do Chão. Esta escola conta com 65 alunos, 39 na educação infantil e 26 na sala multisseriada. Sendo que a opção pela modalidade multisseriada é uma opção pedagógica. Nessa classe, compreende-se a heterogeneidade da sala como uma oportunidade ao invés de obstáculo à aprendizagem, o que vem reforçar as observações quanto às interações em classes heterogêneas aqui no sul, que oferecem a oportunidade de inclusão dos diferentes e das diferenças como fator de enriquecimento e não como problema como vem sendo olhado com frequência nas escolas

---

<sup>21</sup> Apresentadas no pôster em forma de mapa (Anexo 1).

urbanas especialmente.

O breve mapeamento realizado visa a contribuir para a configuração deste campo de estudos do qual participam os que anseiam por uma nova organização social, por uma educação menos excludente, seja no sentido das classes sociais, dos sexos ou das raças, daqueles que lutam por relações mais humanas e eqüânimes, por um mundo mais justo.

Desenvolvendo esta dissertação sobre as escolas multisseriadas no contexto da educação do campo, trazendo referências de análise de várias experiências nacionais, vamos adensando e fundamentando a educação para as classes populares, seguindo algumas trilhas nesse processo de reinvenção da educação para aqueles que sempre estiveram à margem, considerando que há que se respeitar a pluralidade, as identidades locais, o território e as territorialidades, para não se cair no modelo único de Educação que não tem se mostrado suficiente e menos ainda eficiente, para o exercício da função social da escola.

#### **4. ALGUMAS AÇÕES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NÍVEL GLOBAL/INTERNACIONAL E LOCAL/REGIONAL**

*Se somos cidadãos do mundo, partilhemos os acertos!*

Valorizar e preservar o local sem perder de vista o global, eis o que entendemos imprescindível para o desenvolvimento sustentável de um país, para o qual a educação, em uma perspectiva de bem público - logo de qualidade para todos - é prioritária. Na primeira década do terceiro milênio, se desfaz o mito da 'felicidade urbana' e ainda não se tem muito clara a vocação do campo, que deixou há algumas décadas a sua ocupação exclusivamente agropecuária. Substituída, nos países e regiões, consideradas desenvolvidas, pela agroindústria, que hoje também se constitui em motivo de grande preocupação em função de seu impacto em termos de degradação ambiental, como vimos no item 2.3.

A super população das cidades, a insegurança decorrente das desigualdades sociais provocadas pelo sistema econômico vigente, a impossibilidade de sobrevivência nesse modelo fazem com que as políticas internacionais voltem-se para buscar soluções que pelo menos minimizem o caos instaurado pelo desenvolvimentismo desenfreado e desumano que se instaurou no planeta.

Região de antigos latifúndios dedicados à pecuária, até meados do século XX, assim descreve Munarim (2000, p. 85) a região foco desta pesquisa: “[...] desde o início do ciclo da extração da madeira nativa (1945) para a indústria da construção civil nacional em pleno ‘desenvolvimentismo’”, e acrescentamos com seu auge na década de 1970, com o corte desordenado de nossas matas nativas de araucárias, “até pelo menos o advento da atual onda de globalização, seu papel primordial no contexto econômico estadual e nacional tem sido vinculado ao setor primário - exploração de recursos naturais e produção a agropecuária”. Atualmente se volta para as plantações de *pinus*, que já mudaram a paisagem da região.

A monocultura dominando o cenário, dificultando um desenvolvimento sustentável, desencadeando a degradação dos solos e a contaminação das águas, tem contribuído com o

êxodo rural. Os pequenos municípios, bem como as pequenas propriedades rurais nesse modelo, não encontram condições de subsistência. Diante disso os jovens migram para estudar e para trabalhar, permanecendo os idosos desesperançados, solitários, sem sonhos.

Pensar em uma educação que faça sentido para as maneiras de viver das populações do interior, e não somente voltada para a sobrevivência, é dever dos governos. A maneira de fazê-lo é promover políticas públicas que garantam as mudanças requeridas. É também dimensão relevante da profissão-educador, sobretudo quando este exerce o seu ofício em regiões empobrecidas que por esse motivo requerem das lideranças atitudes pró-ativas e politizadas, conscientes de seu papel social. É desta forma que a ação educativa pode assumir a sua faceta política. De certa forma, o professor do campo, ao aprimorar a sua formação pode enveredar pela legítima busca de melhores condições de trabalho e existência, e nesse intento, abandonar o interior, a sua região de origem para engrossar a cidade. Para mantê-lo no seu local são necessárias políticas eficazes voltadas para tornar a sua permanência digna e atrativa e não exigir dele um sacrifício. Cria-se assim ambiência para essa construção, de uma educação que contribua para uma sociedade re-significada.

#### **4.1. Uma Ação Internacional voltada para a Educação do Campo**

*As Diretrizes Operacionais para A Educação do Campo*, a partir da resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB (Câmara de Educação Básica), de 30/04/2002 foram resultado da ampla mobilização dos trabalhadores nos últimos vinte anos, das duas Conferências voltadas para este segmento educacional: 1) a I Conferência Nacional *Por uma educação Básica do Campo*, realizada em Luiziânia, Goiás de 27 a 31 de julho de 1998, considerada uma espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação [...] e 2) a II Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em agosto de 2004, quando, como lê-se no documento gerado a partir do evento “[...] o novo momento político do país complexificou os desafios e ampliou os parceiros da luta e do debate da Educação do Campo” (2004, p. 16).

Tentando ler o mundo, recomendação de Freire (2002), buscamos para este diálogo Boaventura de Souza Santos (2002), na palestra proferida durante a conferência intitulada *Quais os limites e possibilidades da cidadania planetária?*, durante o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, na qual refletiu sobre uma noção de cidadania que acolha a todos. Utopia possível de sociedade para aqueles que não estão incluídos, “por que esta é uma

sociedade de modelo liberal que inclui o próprio mercado e os direitos dos cidadãos autônomos, vinculados a interesses particulares”. Porém, para Santos, o que legitima nossas constatações, vivências e leituras, muitos são os que são excluídos nesse modelo. Afirma Santos (2007) “Uma sociedade onde os direitos são um falso universalismo. Isso porque nem todos têm direitos, muitos não são cidadãos, ficaram fora do contrato social, lançados no estado da natureza”. Santos explica que “...sobretudo nas cidades coloniais, a sociedade civil não foi constituída. Para os indígenas, os nativos eram constituídos pelos colonos, ou seja a sociedade civil é sempre o outro”. E poderíamos fazer incidir as suas considerações sobre as populações economicamente desfavorecidas: para os pobres, a sociedade civil são os ricos; para as comunidades camponesas, a população urbana, para os analfabetos os que possuem os segredos da escrita. O outro do par complementar, já que, como afirma (Moreno, 2000) pensar o incluído exige pensar o excluído, pois se trata de uma necessidade lógica e ideológica.

Como exemplo de uma dessas ações poderíamos citar o Evento da UNESCO- *Educação para todos na América Latina e no Caribe* na versão ocorrida na Tailândia e em Cuba, e neste ano (2007) em Buenos-Aires, onde se discutiu e pensou a educação como uma alternativa imprescindível e constitutiva para a conquista da cidadania e autonomia individual e coletiva.

Considerando a pertinência das idéias que estamos defendendo trazemos os itens 19 e 18<sup>22</sup> do documento *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos - Documentos de discusión sobre políticas educativas*<sup>23</sup>:

19. El desarrollo de un currículo relevante y significativo para toda la población enfrenta una serie de dilemas que debieran más bien considerarse como equilibrios a alcanzar: entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular; es decir, convertir-se en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso; y entre lo disciplinar y la integración de contenidos.

18. La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los

---

<sup>22</sup> A inversão na apresentação dos artigos do documento favorece a coerência do desenvolvimento do argumento que vinha sendo apresentando.

<sup>23</sup> Vale a pena inteirar-se da série de documentos advindos desses encontros com os representantes dos países latino-americanos que se encontram no site da UNESCO.

contenidos de la cultura mundial y local, y construir-se como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptar-se a las necesidades y características de los estudiantes y los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

O que constatamos é que, seja pela solidariedade, seja pela própria necessidade de conter a explosão social gerada pelas crescentes desigualdades sociais, as preocupações das minorias que constituem as elites, dos militantes dos movimentos sociais e das ONGS, e também dos órgãos governamentais dos diversos países convergem neste momento histórico. Tempo propício para implementar políticas públicas que respeitem os caminhos já percorridos pelos diferentes povos, participando na construção de projetos, de políticas de Educação que garantam a universalidade, sem a perda dos valores locais, que preservem a cultura e as peculiaridades dos povos de nossa região e de nosso país. Uma educação que vise o global, sem perder de vista o local com suas especificidades. O local olhado como um lugar adequado para se viver e crescer com perspectivas presentes e futuras.

Nesse contexto, ganha sentido esta pesquisa, que foi olhar a educação como ela está se processando na região estudada, reconhecendo-a como espaço único, mas em relação com as demais regiões, também únicas, do planeta e não isolada.

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, no Art. 2º - parágrafo único, formulam:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Uma forma de trabalhar livre dentro de uma organização geral, com flexibilidade de horários, de currículo, de materiais, de recursos, de agrupamentos, de atividades, de espaços, para que os meninos e meninas de diferentes idades, interesses e necessidades convivam e aprendam em um espaço organizado de maneira heterogênea e flexível, de maneira que permita atender a todos e cada um deles.

No Art. 7º dessas mesmas Diretrizes está contido o seguinte texto que converge em sua semântica com o anterior:

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 de igualdade.

O Art.13 em seu parágrafo 1º, complementa os anteriores ao salientar a necessidade de estudos, do professor que trabalha nas escolas do campo, sobre a diversidade e o protagonismo das crianças e jovens, bem como dos adultos das regiões campestres, para promover a construção da qualidade de vida de cada um e participação coletiva das comunidades do país e do mundo.

Interação entre alunos de diferentes níveis e idades, de conhecimentos e interesses, que podem assim receber atenção adequada por meio de métodos de trabalho que respeitem a diversidade. A flexibilidade na maneira de trabalhar constitui-se em um dos fatores presentes nas escolas multisseriadas observadas, o que se torna elemento aliado de um ensino significativo, de qualidade, relevante tanto na escola multisseriada e do campo, quanto urbana que também busca novos paradigmas que a constituam uma lógica menos fragmentada do que atualmente se verifica.

O que acena para a caminhada de construção coletiva dos inúmeros interessados no desenvolvimento do campo, de todos os sujeitos envolvidos com esse processo: autoridades estaduais e municipais, secretários de educação, professores, alunos, pais e mães, líderes comunitários, Universidades, Ongs, Igrejas rumo à redenção da escola pública no campo e na cidade, cada qual com sua especificidade, para que cumpram sua função social, contribuam para o desenvolvimento dos povos nas suas riquezas de composição étnico-racial, lingüística, de gênero etc.

Não se pode esquecer que, para que haja efetivamente a participação seja dos (as) professores (as), dos pais e mães, e da comunidade como um todo, há que se conquistar a “cidadania ativa”<sup>24</sup>, categoria que consideramos indispensável nessa construção. Falamos da cidadania almejada e que vem sendo aos poucos pensada e construída pela parcela da população que acredita na possibilidade de um mundo diferente, de uma sociedade e cidadania planetárias conforme propôs Santos (2002):

Penso que em todas as tradições da modernidade há as versões dominantes e

---

<sup>24</sup> Adotamos conceito de cidadania ativa a partir dos estudos de Scherer-Warren (1999), Benevides (2003), Chauí (2006) e Santos (2002) entendendo como cidadão ativo aquele que efetivamente participa das lutas, das decisões, que interfere, cidadania conquistada pelos sujeitos coletivos e não dada, diferente de cidadania apenas representativa.

as versões dominadas. Há versões suprimidas, conhecimentos suprimidos, marginalizados, que fizeram parte dessa modernidade, mas que nunca puderam ter o direito de cidadania. E aí está um conceito de sociedade civil que é aquilo que nos acostumamos a chamar de sociedade civil estranha, a dos oprimidos, dos de baixo, daqueles que estão numa situação de praticamente não cidadania, mas que lutam efetivamente para adquirir esta cidadania e entrar no contrato social.

Esta sociedade, que é nosso foco, não inclui o mercado, constitui-se realmente daquel@s que lutam por seus direitos continua Santos: “é a sociedade civil do terceiro setor, das organizações solidárias, das organizações não governamentais, dos movimentos sociais” e conclui seu pensamento afirmando: “é essa sociedade civil que há de ser o embrião da sociedade civil planetária que queremos construir”. É dessa forma e nessa situação que se dá a conquista da “cidadania ativa”, dirá Benevides (2003), “cidadania sem fronteiras” na expressão de Warren-Sherer (1999), “cidadania cultural” como refere Chauí (2006), sendo que todas convergem para um ponto comum: a minimização das desigualdades.

É deste tipo de cidadania que precisamos, que embora se mostre como utópica, tem sentido, como mostra Santos (2002) na seguinte passagem: “é uma utopia, mas não vos deixeis intimidar pela idéia de que somos utópicos. Todas as grandes idéias, antes de se realizarem, foram consideradas utópicas”.

#### **4.2. Uma Iniciativa Local/regional voltada para Formação de Docentes do Campo: curso supletivo de ensino fundamental e médio para titulação de professores de escolas multisseriadas**

O primeiro movimento de que se tem notícias, no sentido de preparar e até mesmo amparar os sujeitos envolvidos nas escolas do campo nominadas “multisseriadas” na Região Serrana de Santa Catarina deu-se entre 1993 e 1994.

Nessa ocasião realizou-se o *Curso Supletivo para os Professores das Escolas Multisseriadas* dos quinze municípios que então integravam o Grupo Gestor<sup>25</sup> que,

---

<sup>25</sup> Trata-se de um coletivo de trabalho, formado pelas instituições e lideranças educacionais regionais cuja função foi propor políticas educacionais para o Plano Regional de Educação. Integravam o grupo as seguintes representações: SED/7ª CRE (órgão estadual em Lages), AMURES (Associação dos municípios da região serrana/SC), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Departamentos da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense), Associação dos Especialistas em Educação, Representantes dos

conseqüentemente, participaram do Plano Regional de Educação para a Serra Catarinense. Tal plano nasceu da constatação das Prefeituras naquela época, início de 1993, por meio de levantamento realizado junto às Secretarias Municipais, que mais de 90% dos professores que atuavam nessa modalidade de ensino não possuía qualquer formação ou titulação. Esses professores eram professores leigos, alguns tendo cursado apenas as séries iniciais.

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

Apresentava-se o desafio, associado à primeira dificuldade encontrada: as distâncias entre os sujeitos professores, sobretudo pela precariedade das estradas, e as distâncias entre a sede dos municípios e a sede da região. Como equacionar esse problema? Seguida de uma segunda questão não menos importante: a maioria das professoras eram donas de casa, e várias tinham filhos pequenos, com dificuldades financeiras para custear cursos, viagens, estadas constantes fora de casa.

Esforços do governo de Estado, Prefeituras, Faculdades de Ciências e Pedagogia (FACIP-UNIPLAC), Secretarias Municipais, ONG Vianeí, somaram-se para produzir resultados eficazes, encontrando uma solução para o impasse. Realizaram-se cursos intensivos no centro sede em Lages, Instituto Vianeí, com períodos de alternância nas escolas de origem. Os investimentos necessários foram rateados entre as instituições envolvidas.

Assim, vencidas as primeiras barreiras, graças ao esforço coletivo, iniciou-se o curso cujo objetivo era construir metodologias alternativas para serem desenvolvidas nas escolas rurais (multisseriadas). Há que se ressaltar que foi a primeira iniciativa de formação de professores na Região, para as escolas situadas no campo.

Para o atendimento das crianças, filhas/os das professoras em formação, maiores de 4 anos as Prefeituras ofereceram creche, enquanto que, de zero a quatro anos, as crianças podiam acompanhar as mães nas aulas. A alimentação foi provida pelas prefeituras, sendo a

FACIP-UNIPLAC responsável pelos aspectos pedagógicos.

Os cursos funcionavam de forma intensiva com aulas teóricas ministradas no Centro Vianeí, aulas práticas com os cursistas/docentes no seu local de trabalho (a escola em que lecionavam), acompanhamento das professoras por meio de visitas periódicas, estudos à distância a partir de bibliografia indicada, visando a construção de módulos.

Adotou-se o princípio de ação-reflexão-ação, método favorecido pelo fato de que os/as alunos/as permaneciam no local do curso durante uma semana intensiva, em regime de internato, tendo aulas nos três períodos, voltando após para suas sedes, levando tarefas a desempenhar para ensaiar na prática as teorias aprendidas e para trazer os resultados das experiências realizadas para a discussão em grupo, na sala de aula, em seu retorno ao centro. Neste ir e vir teoria/prática, ia se tentando construir uma práxis que desse conta da particularidade de cada escola. Nesta modalidade foram realizados dois cursos: um para formação de professores de 1º grau e outro para professores de 2º grau (de acordo com as denominações da época), contemplando quatro turmas nos anos de 1993 e 1994.

Indubitavelmente, essa foi uma ação significativa para a educação nas regiões campestres da Serra Catarinense, sobretudo considerando que esses professores em sua maioria continuaram os seus estudos posteriormente, muitos deles nos cursos de Pedagogia, tanto na modalidade regular como na semi-presencial.

Munarim (2000, p. 144) afirma que houve nessa época “um espaço de planejamento educacional na perspectiva de política e no sentido de democracia que o termo planejamento pode encerrar”. Refere Munarim:

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

Realmente nos últimos trinta anos, o movimento mais significativo e democrático na verdadeira acepção da palavra, foi o desenvolvido em nível municipal e estadual em dois momentos, no município de Lages na gestão Dirceu Carneiro e, em nível estadual, o movimento gerador da Proposta Curricular de Santa Catarina que, a partir do chamado Grupo Gestor, desencadeou essa ampla mobilização dos mais variados atores sociais em prol da

educação da região.

Atualmente (2007), passados quase quinze anos desse episódio educacional pioneiro, apenas no município estudado nesta pesquisa, Campo Belo do Sul, estão funcionando vinte seis escolas multisseriadas, cujos respectivos professores têm um perfil muito diferente do panorama de formação dos docentes antes da iniciativa acima relatada. O município conta com quatro escolas cujos professores cursaram apenas o ensino fundamental, nove escolas cujos professores cursaram o Magistério (ensino Médio), quatro professores cursando o 8º semestre de Pedagogia e mais quatro professores graduados em Pedagogia e cinco professores pós-graduados atuando nas escolas multisseriadas do município. Em percentuais: 15% com ensino fundamental; 34% com magistério; 15% cursando Pedagogia; 15% graduados e 19% com Pós-graduação.

Olhando somente para esses dados já se pode perceber que houve uma significativa mudança no desenho do perfil dos professores das multisseriadas neste município. Aliando esses números às experiências vistas e vividas no campo de pesquisa, especialmente junto aos professores e às crianças das escolas pesquisadas, e estabelecendo um comparativo com outras pesquisas levantadas sobre as multisseriadas, no sentido de formação dos professores e desempenho profissional, é possível afirmar (como se constatará no próximo capítulo) que, consideradas as suas limitações, as escolas pesquisadas podem ser adjetivadas como escolas de qualidade. Considerando: metodologias empregadas, relações humanas nela e com elas estabelecidas, compromisso político de seus professores, e a construção de conhecimento que nelas se desenvolve.

## **5. DESCOBERTAS DE CAMPO EM CAMPO BELO DO SUL CENÁRIOS, DISCURSOS, VOZES, INTERAÇÕES**

### **5.1 Descobertas nas visitas às escolas**

Este capítulo será dedicado aos relatos e análises da pesquisa de campo realizada em cinco escolas Multisseriadas localizadas no interior do município de Campo Belo do Sul e seus cinco professores, respectivamente, que se constituíram em sujeitos participantes desta pesquisa. Para a obtenção de dados foram realizadas duas visitas a cada escola, uma entrevista com cada professor (gravada) em momentos diferenciados, e uma produção de texto sobre o tema. Realizamos também um encontro focal onde os sujeitos da pesquisa debateram seus pontos de vista a respeito das escolas multisseriadas, com a mediação da pesquisadora e acompanhamos como orientadora, o estágio obrigatório da Pedagogia, durante o segundo semestre 2006, um dia semanal realizado pelos professores/acadêmicos em uma das escolas pesquisadas.

São esses dados que subsidiarão as análises, partindo da contextualização de cada espaço visitado. Os sujeitos da pesquisa:



**SUJEITOS DA PESQUISA - GRUPO FOCAL**



ESTRADA DE CHÃO



BARRAGEM EM CONSTRUÇÃO

Viajei toda a manhã. São duas horas e meia a distância que nos separa geograficamente, entre asfalto e estrada de chão. Finalmente cheguei à Escola Municipal Vidal Ramos Júnior. É uma pequena e um tanto velha casa de madeira, no alto do morro. Rodeada de muito verde, campos e matas que abundam na região.



SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA - 01

Ao desembarcar da caminhonete da Prefeitura do Município, percebo o movimento da sala de aula. As crianças e o professor vêm ao meu encontro. Elas bastante tímidas, o

professor meio constrangido, apesar de já nos conhecermos há algum tempo.

A parte externa da escola revela as condições físicas precárias daquela instituição. Porém ao avistar seu interior pelo vão da porta que se abre, já posso perceber o cuidado que aqueles sujeitos têm com seu espaço de trabalho e produção do conhecimento. O assoalho reflete as nossas imagens como se fosse um grande espelho. As paredes de madeira, que me pareceram há muito não terem recebido uma mão de tinta, estão no entanto, enriquecidas e ornamentadas pelas mãos das crianças e do professor. Lá estão produções artísticas, escritos, elaborações singelas, mas de valor inestimável pois são a expressão de seus saberes e fazeres.



MATERIAL DIDÁTICO - 01



MATERIAL DIDÁTICO - 02

Olho ao redor e conto, treze crianças, sentadas em dois semicírculos concêntricos, muito próximas umas das outras circundando o professor.

São crianças de múltiplas idades e séries. Uma de pré-escolar, esta é encostada<sup>26</sup>, três da 1ª série, quatro de 2ª, quatro de terceira e duas de quarta. No entanto, isso parece ser muito “natural”, no sentido de fazer parte de seu cotidiano, tanto para as crianças quanto para o professor, que reinicia suas atividades.

Para minha pesquisa, no entanto, constitui-se em aspecto fundante, acolher crianças de diferentes faixas etárias, diferentes níveis e trabalhar com a heterogeneidade. Encontrar maneiras de trabalhar com as diferenças fazendo delas elemento que favoreça a aprendizagem. Interessa-me muito entender como se estabelecem essas relações, como se dá esse processo? Como aponta Rego (1995, p. 88),

<sup>26</sup> Encostada: termo popular utilizado para designar as crianças que freqüentam a escola sem estar devidamente matriculadas: com freqüência são crianças que não atingiram a idade escolar e acompanham os irmãos.

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Possivelmente seja esse, um dos grandes diferenciais dessas escolas, que poderão auxiliar-nos para que possamos, também nas escolas seriadas, nas escolas urbanas, aproveitar as diferenças para o enriquecimento do processo ensino/aprendizagem. Reconhecer a acolher a diversidade sem fazer dela obstáculo à interação, à troca, à partilha de saberes.

Início minha pesquisa de campo e move-me a curiosidade quanto aos procedimentos do professor. Ele trabalha um texto. Distribui primeiramente uma folha com o texto ilustrado e mimeografado para cada uma delas. Pede que façam a leitura silenciosa. Todas se debruçam sobre a folha, até mesmo o pequeno de cinco anos que ‘ainda está encostado’.

Passados alguns minutos o professor inicia o diálogo perguntando sobre o que leram. Chama-me a atenção um dos pequenos, pois é o primeiro a responder que o texto é: “A Escola da Bicharada.”

Segue-se então toda uma conversa sobre a história. As crianças animadas, alegres, contam o que leram, opinam, supõem, sempre instigadas pelo professor, que após essa exploração, pergunta quem gostaria de ler em voz alta. Impressionam-me todos aqueles braços levantados junto com o coro de vozes infantis: - *Eu quero, professor!*

Impossível nesse momento não trazer Freire (2003), para a conversa: “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser aretoso e amargo”, (FREIRE, 2003 p. 141).

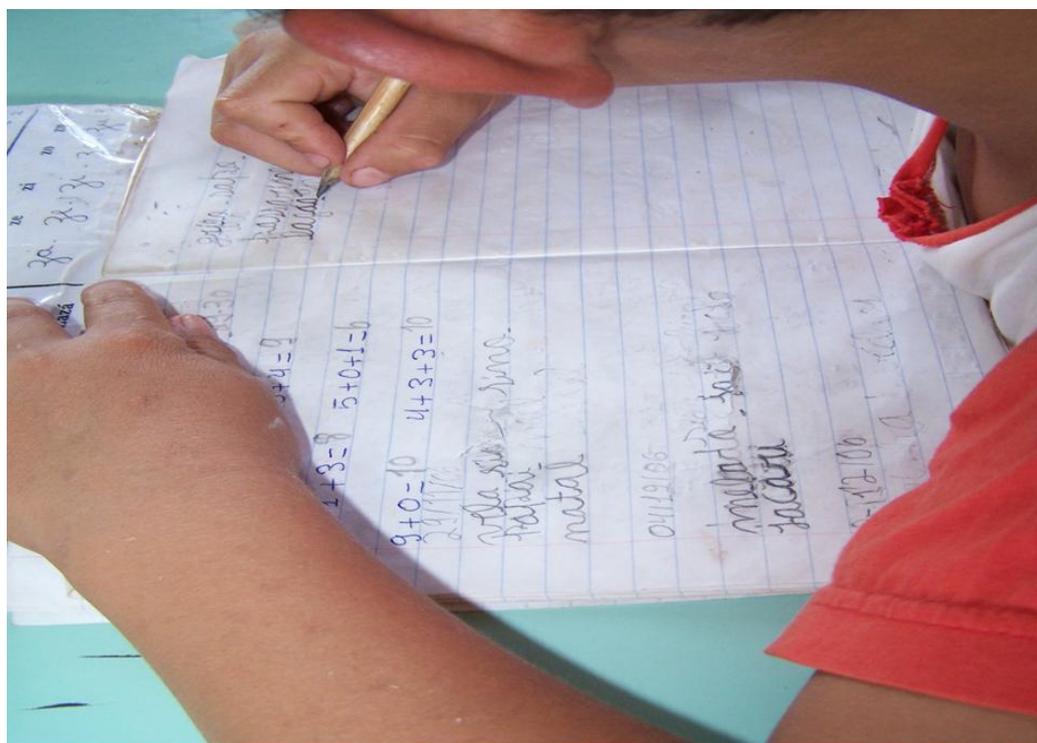
É dessa alegria a que se refere Freire, que falo, dessa fusão entre a atividade docente e discente que conforme o autor é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade (IBID, p. 142). Penso que talvez o que falta no interior de muitas salas de aula, que as torna monótonas, desinteressantes seja: alegria de ensinar e aprender. Pois afirma ainda nas suas próximas linhas Freire (2003, p. 142): “E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Na sala de aula, o professor procede à leitura, oportunizando a todos que leiam um pequeno trecho. Dos três iniciantes, ele se aproxima e os auxilia na leitura de algumas palavras-chave. A partir do texto discutem ainda as outras possibilidades de final, momento em que o professor reflete com as crianças, problematizando a situação e instigando-as a encontrar saídas, busca com elas valores como: entre-ajuda, solidariedade, acolhimento do outro, o que realiza com muita propriedade, trazendo os ensinamentos para as suas vidas. Segundo Vieira Pinto (1982, p. 109):

O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. Mas esta atua de dois modos: um, indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direto (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral, com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador.

A atividade culmina com a produção de um texto individual dos educandos. As crianças que iniciam o processo, devem desenhar e nomear os desenhos, todos trabalhando o mesmo tema. Devem também, desenhar os animais e escrever uma frase sobre eles. Chame a atenção a variedade de verbos empregados por elas: Exemplos: O pato nada na lagoa./ A vaca dá leite./ O rato corre do gato, entre outras.

Cheguei a ler os textos, e pude perceber criatividade, coerência, sentido em todos eles. Ressalto ainda que a alegria com que desenvolviam seus trabalhos resultava no orgulho de mostrarem suas produções.



**CRIANÇA DO CAMPO DOMINA AS LETRAS**

Esta cena remeteu-me à distante Catalunya, sobre a qual estou investigando. Lá desenvolve-se um importante projeto educacional objetivando implementar uma educação do campo que garanta qualidade, equilíbrio demográfico, que seja plural, quanto a faixas etárias, séries e/ou quaisquer diferenças, onde a heterogeneidade é vista como elemento facilitador, como enriquecedor e não como problema. Falando da escola rural como um modelo de escola e uma escola modelo, Barrera (2004) coloca três diferenciais para a referida escola: *“atenció a la diversitat, flexibilitat e metodologia que potencia l’autonomia, la responsabilitat i els hàbits de treball.”*<sup>27</sup>

Pude perceber que os aspectos que lá naquelas terras são trabalhados para a obtenção de qualidade, nós os temos também aqui. Faltam-nos com certeza políticas públicas que garantam implementar essas escolas, capacitações específicas para os professores do campo e melhores condições de trabalho, embora com o que se tem já se possa observar trabalhos

---

<sup>27</sup> Aquest treball és un recull de diverses aportacions de membres del Secretariat i del GIER a les Jornades, a la visita de la Consellera, a l'Assemblea de MRPs. Setembre 2004. Secretariat d'Escola Rural de Catalunya.

valiosos como o que pude acompanhar.

Naquele momento refletia, que a diversidade, quatro séries em um mesmo ambiente e com o mesmo professor; as diferenças étnicas, as faixas etárias que variam de mais ou menos seis a doze anos; os conteúdos diferenciados; as atividades complementares à multisseriada: como preparo da alimentação e limpeza da sala, que poderiam ser vistos em outro ambiente como aspectos negativos; naquela escola e naquele momento mostraram-se como elementos facilitadores da aprendizagem, da socialização, da cooperação e do crescimento coletivo.

Esta afirmativa sustenta-se na observação das atividades pedagógicas propriamente ditas, no preparo, na distribuição, no consumo da merenda e na posterior organização e limpeza dos utensílios e do ambiente. O primeiro momento, ou seja, o trabalho de leitura e produção de texto constituiu-se em rica atividade de compartilhamento de saberes. Houve momentos em que as crianças trabalharam em duplas auxiliando umas às outras sem a preocupação com séries ou níveis. Essa *interação* teve continuidade na hora da organização das necessidades do grupo. Na hora de preparo e distribuição da merenda bem como na limpeza da sala e utensílios usados. As crianças maiores encarregaram-se das tarefas mais complexas em auxílio ao professor enquanto as menores ajudaram em tarefas mais simples, porém, todos se envolveram contribuindo de alguma forma.

Pude ainda perceber baseada no modelo de escola da Catalunya alguns outros aspectos como: atenção individual, métodos de trabalho próprios para atender à diversidade e ainda metodologia que propicia a autonomia e os hábitos de trabalho, conforme relatei na organização do grupo na hora da merenda e na reorganização do espaço.

A brincadeira, o período de recreio veio após a tarefa cumprida. Observando o grupo e seu relacionamento afetivo e democrático com o professor as palavras que me ocorreram para definir esse relacionamento foi ‘prática comprometida’. Percebe-se relações humanas bastante intensas entre o professor e aquelas crianças, bem como das crianças umas com as outras. A situação remete a Freire (2003, p. 65):

A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza.

Considero importante ilustrar essas considerações com algumas perguntas e respostas

da entrevista gravada com o professor:

- Como é que você delimita os critérios de avaliação da produção das crianças?

- Assim professora, eu conheço cada aluno que nem a palma da minha mão. A gente vê no início do ano como é que elas estão. E vai acompanhando o progresso delas dia a dia. O que elas conseguem.

Vai acompanhando as dificuldades delas, vai vendo no que elas conseguem progredir, avançar.

Ao perguntar se ele compara uma criança com a outra, ele me responde:

- Não, até por que cada uma é uma.

Peço que me descreva seus procedimentos diante do desafio de trabalhar com diferentes níveis, faixas etárias e séries:

- É assim, professora, às vezes você está trabalhando alguma coisa que é de um nível de terceira a quarta série e alguém que está na primeira série, vai acompanhando os outros e eles mesmos vão se ajudando.

Eu tenho alguns alunos aqui que acabam as atividades deles, e eu estou apurado... tenho que fazer a merenda, outro chama daqui, outro chama dali. Então eles vão ajudando os da primeira série, os da segunda, vão ajudando o colega do lado. Uns vão ajudando os outros, eles vão aprendendo na interação.

- E como você encara isto?

- Ah, sim eu acho ótimo.

Refliro sobre sua resposta e lembro-me de algumas categorias que almejamos bem como alguns entraves que se apresentam quase que intransponíveis, tão difíceis de superar nas *escolas seriadas* como: heterogeneidade, respeito às diferenças, ritmos diferentes de aprendizagem, conhecimentos compartimentalizados, engavetados em disciplinas, séries, semestres...

Sonho por um instante. Busco a escola *ideal*; lembro-me da Escola da Ponte<sup>28</sup>, uma das experiências ousadas e exitosas de que temos notícias. Crianças vivendo e convivendo, ajudando-se mutuamente, fazendo escolhas, construindo autonomia.

Penso também, por que todas estas crianças parecem tão interessadas?

Mesmo as que apresentam um ritmo mais lento fazem questão de terminar suas atividades.

---

<sup>28</sup> A Escola da Ponte, localizada no norte de Portugal – distante a 30 km da cidade do Porto em Vila das Aves. É uma escola pública que se apresenta como uma alternativa diferente. Não há salas de aula, turmas, séries ou currículo, não existem diferenças hierárquicas entre professores e alunos e não há exames finais.

Pergunto ainda: Mas no fundo então, você me diria que trabalhar com as quatro séries fica difícil por um lado, que você tem que trabalhar bastante, mas tem vantagens nessa troca?

- Com certeza, com certeza muitas vantagens.

- Fale sobre elas.

- Assim... eu trabalhei na semana passada, com fábulas, você sabe? Histórias, essas coisas assim, que no final têm uma moral, onde você pode tirar um monte de aprendizado pra trabalhar com eles no sentido ético também. Por que as fábulas sempre dão uma moral. Primeiro a gente lê. Lê para eles; eles acompanham a leitura; depois se é uma história fácil de ser dramatizada, às vezes eles dramatizam. A gente também vai conversando sobre esse texto. Eles respondem questões, e aí a gente também ensina gramática dentro do texto. A gente vai retirando algumas coisas do texto para chamar atenção, para que eles possam melhorar a escrita, tudo dentro das histórias das fábulas, ou dos textos deles mesmos.

Alegrava-me o entusiasmo do professor e ao mesmo tempo procurava entender a motivação ou mobilização para Vasconcellos (2004, p. 59), das crianças observadas.

Quando conversamos entre professores, quase sempre ouvem-se frases como: *Essas crianças são terríveis, esta ou aquela apresenta dificuldades, com fulano já desisti, ele não aprende...*

Em nenhum momento desta entrevista ou da observação escutei afirmações semelhantes, nem percebi criança alguma negando-se a participar.

Talvez, tenha a ver com aquilo que dizemos: *fazer sentido*, e para elucidar busco novamente Vasconcellos (2004, p. 62), *ao dizer que:*

Para que o sujeito se debruce, coloque sua atenção sobre o objeto, este deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento. Aqui se encontra a primeira grande preocupação que o educador deve ter na construção do conhecimento: a proposta de trabalho deverá ser significativa para o educando, sendo essa uma condição para a mobilização para o conhecimento. Se a mobilização é a meta, a significação inicial é o caminho.

No contexto em questão, o educador transmite tanto entusiasmo, convicção da importância da escola e da escrita, do conhecimento para a vida das pessoas; sua motivação é contagiante, e as crianças se encontram também imbuídas desse espírito.

Parafraseando Vasconcellos, primeiro acontece o processo de vinculação ativa do sujeito (aprendente) aproximando-se do objeto de conhecimento – ele (sujeito) dedica sua atenção ao mesmo, para construir sua própria representação.

Desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham relevância para o educando – e para o educador -, vinculadas à alguma, finalidade, plano de ação do educando (VASCONCELLOS, 2004).

O referido autor continua seu raciocínio defendendo a idéia de que algumas pessoas (estudantes e professores) deveriam antes de iniciar o processo de conhecimento fazer uma aprendizagem a qual ele chama de *despertar para o desejo de interagir*, há que se concordar diante da inércia em muitas salas de aula, muitos professores(as) cansados, desanimados, incrédulos quanto a sua capacidade, levados pelos mais diversos motivos, pelas próprias condições de vida, de trabalho, de relações sociais injustas, e outras..., porém, este não é o caso nem do professor, nem das crianças da Escola em questão.

Pergunto-me de repente, o que esta escola, este professor, estas crianças têm, que tantas outras não têm? E a resposta óbvia é de que a diferença não está nas condições físicas, pois nem água a escola tem. Não dispõe de equipamentos sofisticados, o quadro de giz é pequeno. Os livros escassos, mas entre eles, estão alguns de leitura do professor, entre eles: Paulo Freire, e Miguel Arroyo, leituras desenvolvidas no curso de graduação do mesmo. Este fato nos faz pensar na importância da formação, na visão de mundo, no ser ‘político’ do professor.

O equipamento mais moderno de trabalho é um mimeógrafo, que ele recebeu da secretaria de educação municipal, para enriquecer e agilizar um pouco mais as aulas.

No entanto, as crianças que ingressaram no início de ano na 1ª série, estão lendo. Crianças de classes populares e oriundas do campo produzem textos com sentido, resolvem problemas refletindo, e tendo como base, a economia familiar, como constatamos em outra visita que relataremos à frente.

Outra escola.



**SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA- 02**

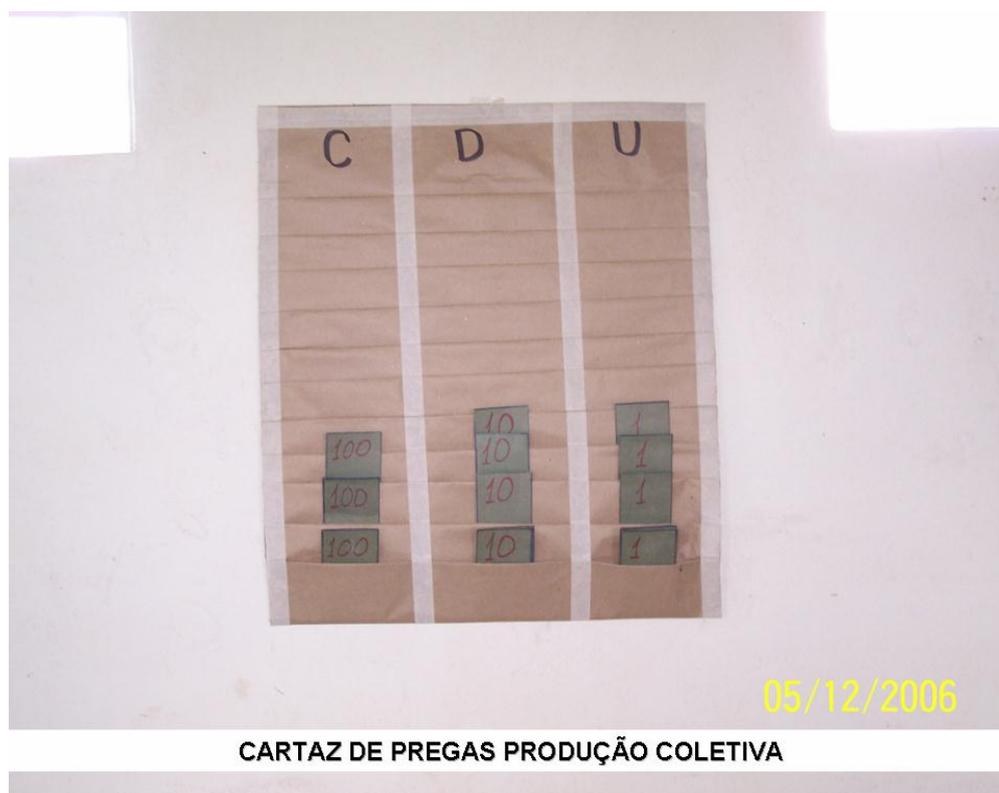
Vale ressaltar que a sede do município está há 45km desta escola, e que a estrada que une esta localidade à cidade (Campo Belo do Sul) é como chama-se nestas paragens de ‘estrada de chão’, ou seja não asfaltada. O espaço físico da escola resume-se a uma sala de mais ou menos 7mX5m. Um pequeno banheiro e uma cozinha onde cabem apenas o fogão e a pia, sem muita folga. É uma construção simples, de madeira, e está dentro do terreno da residência da professora. Uns poucos livros, quadro de giz pequeno, e um armário onde a mesma tem alguns materiais como lápis de cor, folhas e outros para emprestar às crianças quando elas não têm. A escola é destituída de qualquer aparelho tecnológico ou outros recursos.

Treze crianças estão sentadas em suas carteiras, em semicírculo<sup>29</sup>, enquanto a

---

<sup>29</sup> Semicírculo: vale ressaltar que a disposição das carteiras diferente do formato tradicional já nos sugere que há relações diferentes em sala de aula.

professora está ao quadro; valendo-se de um cartaz de pregas<sup>30</sup> dialoga com os alunos, buscando o que eles já sabem. Fala dos números e da maneira como eles estão divididos e classificados: em unidades, dezenas centenas e milhares. Coloca ao quadro o número 3023 (três mil e vinte e três) e desafia o grupo, perguntando quem gostaria de resolver a questão mostrando e colocando as unidades, dezenas e centenas... em suas respectivas “casas”. Com palitos coloridos, a professora os incentiva e um dos meninos aventura-se e vai ao quadro, conseguindo realizar a tarefa.



Em seguida, continua ela, quem gostaria de escrever o número por extenso? com letras? E continua: ‘por que quando a gente vai preencher um cheque, a gente precisa escrever dos dois jeitos. Precisa escrever os números também com letras’.

Pergunta: ‘Vocês sabem o que é cheque?’ Um dos meninos maiores responde, que é um tipo de dinheiro e o grupo conversa sobre o que seria um cheque, tentando construir um conceito, auxiliado pela professora.

As crianças envolvem-se e um menino escreve o número por extenso. Todas, independente de série em que estariam, acompanham a professora e registram o número.

<sup>30</sup> Ver fotos em Anexo: cartaz de pregas: recurso didático, de elaboração artesanal usado para colocar figuras e/ou outros materiais.

Este, para a pesquisadora é um aspecto importante, já que vem ao encontro de categoria fundante, já citada, desta pesquisa, ou seja, *a heterogeneidade* presente entre as crianças, que se constitui em elemento de troca entre os pares mediado pela professora. Observo como dentro de uma mesma sala, que abriga crianças de faixas etárias e níveis de desenvolvimento também bastante diferentes, ocorrem interações produtivas e interesse por um mesmo assunto.

Lembro-me que as multisseriadas de Campo Belo, o alvo deste trabalho, desenvolvem projetos<sup>31</sup>, visando, atingir a heterogeneidade, fator que permeia a escola como um todo, mas que é mais acentuada neste modelo a-seriado.

Essa cena leva-me também ao encontro da afirmativa de Vygotsky, que considera ocorrer o bom ensino quando a aprendizagem puxa o desenvolvimento, ou seja, quando a aprendizagem se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem (REGO, 1997).

Percebo que as crianças maiores já entendem o que é cheque, qual a sua função e que as menores, com a influência dos colegas em volta deles, ou seja, o interesse dos maiores, são atingidas no que Vygotsky chama de “zona de desenvolvimento proximal”: são aqueles processos de desenvolvimento que embora presentes no indivíduo necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. Afirma, (REGO, 1997, p. 107-108):

Assim por exemplo, ensinar a grafia dos números de 0 a 10 para uma criança de 7 anos que já os conhece e os escreve com desenvoltura, porque está acostumada a lidar com dinheiro, a fazer trocos e operações matemáticas, não provocará nenhum tipo de transformação no seu processo psicológico. Será igualmente improdutivo tentar ensinar para essa mesma criança operações matemáticas muito sofisticadas, como equações do 2º grau. Enfim ensinar o que o aluno já sabe ou aquilo que está totalmente longe de sua possibilidade de aprender é totalmente ineficaz. A escola desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos.

---

<sup>31</sup> Há uma reunião de planejamento mensal na sede de Campo Belo em que a Secretaria de Educação faz um assessoramento específico para os professores das multisseriadas que são orientados para trabalharem através de projetos, sendo que os conteúdos e as séries se dissolvam na temática, apenas as atividades às vezes são diferenciadas em respeito ao nível e tempo de aprendizagem dos alunos.

Podemos perceber que embora haja muitas opiniões contrárias à existência das escolas multisseriadas, considerando-as obsoletas, ultrapassadas e em extinção, apesar das precárias condições materiais, o desamparo do professor e sua tripla tarefa: professor@merendeir@, e agente de serviços gerais, além da ausência de qualquer suporte tecnológico, inclusive a carência de materiais de uso cotidiano, constatamos trabalhos significativos de professores que vêm buscando a sua formação e que procuram desempenhar o melhor que podem o seu trabalho. E de fato, a observação permite afirmar que desenvolvem aulas significativas, além de exercerem o papel político-social, que lhes cabe nessas pequenas comunidades.

O discurso citado abaixo foi produzido por escrito por P2 em produção textual em 13/02/2007 e revela a concepção que tem de seu próprio trabalho:

[...] como educador da multisseriada vejo vários aspectos positivos, são que os educandos ficam sempre ao lado da família, no seu ambiente. As crianças têm uma afinidade muito grande com o educador, pois os educadores das multisseriadas 'são quase tudo em sua comunidade', tem uma responsabilidade e admiração pelos pais dos educandos. Isso nos faz muito responsáveis pela cidadania dos educandos em tornar um sujeito mais crítico [...]

P2 está em fase final do Curso de Pedagogia - semipresencial - 8 semestres - com encontros aos finais de semana, de quinze horas/aula/semana, realizadas na subsede em Campo Belo do Sul. Em sua história de vida relata que iniciou sua docência aos quinze anos.

Naquele momento não possuía nenhuma titulação, a qual foi se realizando ao longo dos anos de trabalho como docente, juntamente com casamento e filhos. Fez supletivo de 1º grau, frequentou o curso supletivo para professores das áreas rurais - de 2º grau, e hoje, está no 8º semestre do curso de Pedagogia. Percebe-se o esforço para realizar a formação.

Como pontos negativos a respeito das classes multisseriadas P2 aponta: “às vezes é difícil trabalhar com as quatro séries ao mesmo tempo, não temos um suporte da ‘Educação’, nem material adequado, não somos valorizados como um bom educador, nosso salário é uma vergonha ...”. E encerra sua escrita dizendo: “Como educadora vou lutar para ter espaço na sociedade, onde venha contribuir para o melhor de todos. E como sujeito da pesquisa estou muito feliz de participar. E espero que possa contribuir para a melhoria da Educação do Campo”.

Continuando nosso roteiro, em 21 de novembro de 2006 estivemos observando a

escola multisseriada C, há aproximadamente 20km da sede– Campo Belo. Lá trabalha P3.



**SEDE DA ESCOLA MULTISSERIADA - 03**

As condições da escola não são muito diferentes das primeiras que visitamos. Os recursos materiais também resumem-se a quadro de giz, alguns poucos livros. São apenas seis crianças, assim distribuídas: uma em nível de 1ª série; quatro em nível de 3ª série e uma em nível de 4ª série. Estão sentadas em círculo podendo ver-se mutuamente e realizar interações. A aula transcorre em forma de diálogo, em que a professora busca os saberes das crianças para construir com elas o conhecimento. O assunto são Os três poderes: executivo, legislativo e judiciário.

Através de perguntas como: Quem é o prefeito? Quem o conhece? Como é o seu nome completo? A professora conduz a aula, encaminhando o tema para a função dos vereadores, que são pessoas da comunidade e que muitas crianças conhecem. Sendo assim, através do diálogo, quadro e giz, ouvindo as crianças, a professora consegue dar significado à aula. Elas ficam felizes em dizer que o pai conhece o vereador X, outra que encontrou o prefeito e assim vão se sentindo elementos dessa comunidade. Por isso a Educação do Campo, porque o papel do lugar é determinante, como nas palavras de Milton Santos incluídas nas Referências para uma *Política Nacional de Educação do Campo* (2003): “o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o

que permite, ao mesmo tempo a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. O momento mais significativo para mim nesse dia ocorreu após o momento dedicado à literatura infantil que, segundo a professora, ocorre pelo menos 2 horas por semana. Após termos ouvido o texto, lido expressivamente pela professora, a mesma distribuiu tarefas diferenciadas para os alunos que deveriam recontar a história a seu modo, os menores através do desenho, de palavras-chave e/ou através de um texto.

Esse é um momento de interações em que as crianças trocam idéias e dedicam-se à tarefa. O menino que está em fase inicial de alfabetização fez seu desenho e registrou: ‘A formiga e a sigarra’. Ele está sentado entre dois colegas que estão em nível de 3ª série, que acompanham seu trabalho, e antes que a professora passe para ver as produções das crianças, eles já fazem a sua intervenção explicando ao menor que cigarra se escreve com c. O menino efetua a correção com o auxílio dos colegas, e quando apresenta sua produção à professora já está com a escrita correta. Mais tarde em nossa conversa ela me explica que se vale das monitorias para facilitar o processo, e não precisa sequer fazer a correção que já foi realizada espontaneamente pelos colegas maiores.

Devo informar o meu leitor que este professor licenciou-se para tratamento de saúde, sendo que não foi possível acompanhá-lo até o final da pesquisa.

No caso de P4 considero conveniente iniciar com parte de sua escrita produzida na data da visita 21/11/2006 para promover a sua apresentação:

Como educador há dezessete anos em uma escola multisseriada, vejo a importância de permanecer nessa escola no campo. Só assim os estudantes continuam próximos de suas casas, mantendo os vínculos familiares, ajudando nos serviços domésticos e na agricultura. Para os educadores parece ser uma função fácil, mas não é. Além de educadores de quatro séries e níveis diferentes, somos também faxineira, merendeira, médico e psicólogo [...] mas o professor é uma pessoa muito importante e valorizada pela comunidade [...]

A Escola Municipal Multisseriada D, em que P4 é professor, está situada na localidade de Monte Alegre há mais ou menos 40 Km, da sede de Campo Belo. Ali temos 16 educandos, assim distribuídos: seis crianças entre seis e oito anos em nível de 1ª série; duas em nível de 2ª série; três que estariam na 3ª; e cinco na 4ª série.

A estrutura física da escola não foge à regra, é uma construção de madeira, já desgastada pelo tempo, muito simples, pequena, mas o ambiente é aconchegante. Como já vimos em outras, esta escola não possui água encanada. Devido a este problema, alguns alunos chegam com baldes trazendo água das redondezas para consumirem naquele dia. Isso

nos faz lembrar Freire (1993) na sua indignação de perceber “a miséria na fatura”, mais uma escola sem água... Apesar disso, as crianças e a professora chegam com fisionomia alegre e bem dispostos.

Lembro Paulo Freire, prefaciando Snyders (2005, p. 9), quando afirma que “a alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível”, e assim continua seu pensamento:

Necessária por que, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda, por que viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança.

Concordo com Freire, muitas vezes a melhor hora do dia para essas crianças é / ou poderia ser a hora da escola. A infância roubada a tantas e tantos de nossos brasileirinhos, que desde a mais tenra idade têm que se preocupar com a sobrevivência, com o trabalho, poderia ser resgatada nesse espaço de construção de conhecimento que pode ser muito prazeroso. Porém quando isso não acontece, não quero em hipótese alguma julgar o professor@, que muitas vezes não tem garantida a “sua própria cidadania”, não tem condições de vida e trabalho dignos, e não é o culpado, mas também vítima do sistema. Pois parafraseando Marx (s/d) “o homem é sujeito de seu próprio destino nas condições que lhe são dadas”, e nem sempre o professor@ tem essas condições de exercício de sua própria cidadania, de autonomia, de condições que lhe propiciem segurança, possibilidades de formação contínua, consciência da importância de seu trabalho, reconhecimento e auto-estima.

Mas essa professora, mostrou-se durante o período de observação estar sempre de bom humor, aspecto que contagia as crianças criando na sala um ambiente muito agradável. Snyders (2005) postula ainda que: “É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual”, pensamento com o qual concordamos.

Vale ressaltar que a professora está cursando Pedagogia e que revela um sentimento de vitória quando relata os obstáculos vencidos para obter a própria formação demonstrando acreditar na sua capacidade de mudança.

As crianças e a professora me recebem com carinho e me convidam para entrar. Elas já sabiam que eu viria assistir a aula com elas nesse dia.

Iniciam o dia cantando “Boa tarde colegas”, e logo após a professora lê uma mensagem-oração cujo título já anuncia o conteúdo “Na Loja de Deus tem sementes e não frutos”. Dispostas em círculo, o que tem se apresentado como uma constante nas diversas escolas pesquisadas, as crianças ouvem com muita atenção e em contrapartida a professora lê com expressividade, convidando-os, logo após, a pensar sobre o texto. Permite que conversem entre elas para depois exporem suas idéias para o grupo, pedindo o que querem que aconteça.

A professora pergunta o que entenderam do texto, uma menina responde: “A gente tem que semear para colher frutos”. “É preciso plantar”, responde outro.

- “Se encontrassem o anjo o que vocês pediriam?” - E as respostas fluem: paz, amor, sabedoria, fé.

Uma garotinha levanta a mão e diz: “Eu queria pedir que o anjo livrasse as pessoas que estão iludidas no caminho das drogas”.

A professora faz também o seu pedido: “Eu gostaria de pedir persistência para que todos continuassem estudando, pois apesar das dificuldades que enfrentamos é o estudo que vai nos ajudar a ver e entender melhor, para que a gente possa ajudar a construir um mundo melhor”.

A oração coletiva se encerra com o pedido de uma menina: Que Deus cuide das famílias”.

Observo que além de estarem sentadas em círculos as crianças estão misturadas meninas e meninos e nas várias faixas etárias (entre seis e doze anos).

Pergunto a professora se elas têm lugares fixos e quais os critérios para a escolha dos lugares e ela me diz que normalmente um maior fica perto de um menor para auxiliá-lo. Ela assim se expressa: “(...) não é muito fácil trabalhar com as quatro séries – mas um ajudando o outro, com seus saberes diferentes, nós vamos levando” (fala da professora), e eu penso: ‘Olha a concepção de interação, as zonas de desenvolvimento presentes ...’

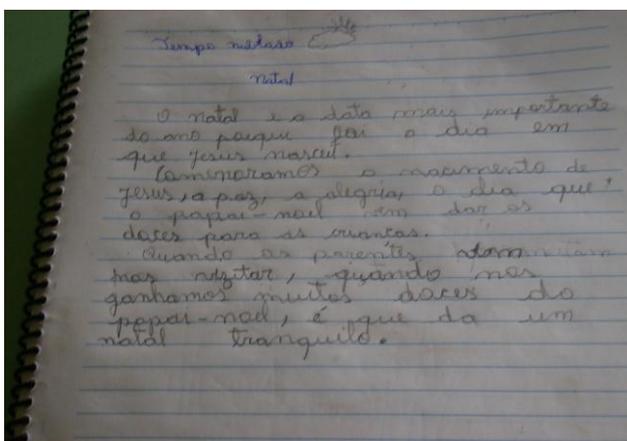
Em seguida a professora pergunta às crianças a data, para colocá-la ao quadro, sendo que elas prontamente respondem “é 21 de novembro, professora”. Ela escreve no quadro e anuncia que estarão iniciando o último projeto do ano. As crianças entusiasmadas querem saber sobre o que irão trabalhar, pois os projetos com os quais trabalham são projetos temáticos. Mas em vez de responder imediatamente ela as vai desafiando para descobrirem qual será o tema com que irão trabalhar: sugere pistas e vai levando-os a pensar até que uma menina fala: “É sobre o Natal?!”

É, responde ela. Mas o que vocês sabem sobre o Natal?

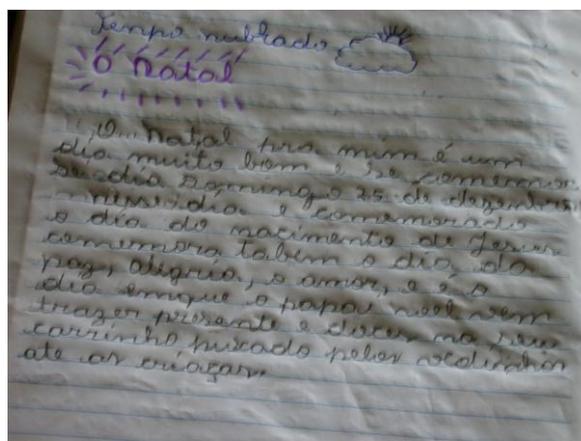
Estabelece-se então uma conversa em que cada sujeito coloca o que representa o

natal para si. Entre as idéias religiosas sobre a data: ‘o nascimento de Jesus, noite de Missa do Galo, festa com janta na minha família’, chamou-me a atenção uma afirmativa que se repetiu algumas vezes: ‘dia em que os irmãos e os parentes voltam para casa’, que se esclarece na medida em a professora habilmente faz a mediação da conversa. Pude entender que é habitual os jovens nas famílias saírem do interior para vir estudar e/ou trabalhar ‘fora’, sendo assim o natal representa, mais que tudo para essas crianças o retorno daqueles que estão fora do lar. Esse sentimento se comprova quando são convidadas a escrever a respeito do natal. O registro da volta dos irmãos e parentes, nessa ocasião aparece em vários textos.

É interessante ressaltar que a aula se desenrolou sem que em nenhum momento as crianças fossem separadas, todas interagiram e expuseram verbalmente suas opiniões, umas mais espontâneas, outras precisando que a professora as encorajasse. Foi só na hora da escrita que P4 dirigiu-se a cada uma orientando-as em seus diversos níveis: para o menino de seis anos foi solicitado que representasse o natal por meio de um desenho e escrevesse Natal. Os demais realizaram suas produções escritas de acordo com o domínio individual. Após escreverem, leram suas produções em voz alta. A leitura da maioria delas é fluente e a escrita significativa.



TEXTO - 01



TEXTO - 02

Era uma tarde ensolarada, daquelas em que o sol volta, depois de longos dias chuvosos. Por isto apesar do céu azul, enfrentei alguns trechos de muita lama nos 22km não asfaltados entre a sede de Campo Belo e a Escola Multisseriada Morro do Chapéu.- escola E – P5.

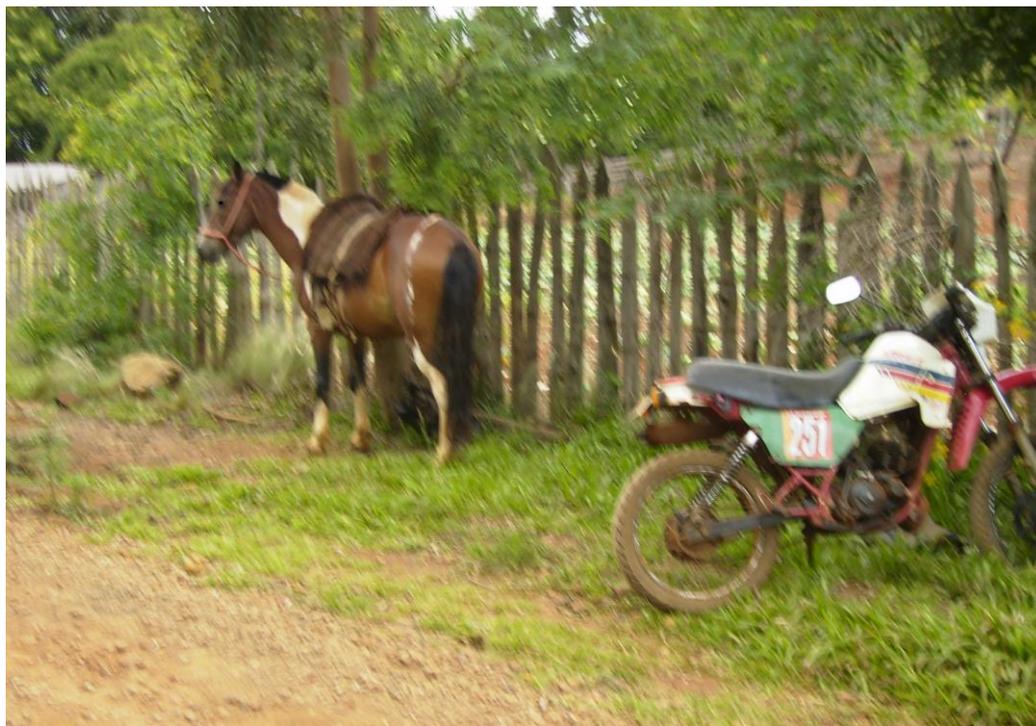


**TEIMOSAS ARAUCÁRIAS**

É uma região muito bonita, de pequenos morros que se sobrepõem, cobertos de um campo muito verde, e apesar de encontrarmos algumas plantações de ‘pinus’, ainda há belíssimos quadros em que as araucárias imensas enfeitam as campinas com suas taças magníficas, mostrando a natureza da região.

Viajo atenta tentando captar e gravar cada detalhe, pois tudo que se apresenta é bastante revelador desse território e dos perfis dessas populações que lá habitam.

Reflito o quanto de rural ainda há, e quanto de urbano invadiu o campo. Avisto próximas a uma lavoura onde alguns homens trabalham com a enxada, duas motos encostadas. Penso o quanto é complicado querer separar rural/ campo e urbano... E eis que logo adiante uma cena reforça e confirma mesmo, esse pensamento. Amarrado em uma sombra um cavalo pasta e a seu lado está encostada uma moto.



**CAMPO / CIDADE - 02**

Então, o que é do campo? O que é urbano? Viajo em pensamentos buscando apoio nos teóricos lidos tentando entender a realidade que se me apresenta.

Lembro dos autores estudados Arroyo (1999), Caldart (2000), Molina (2003), entre outros e revejo as Referências para uma Política Nacional para uma Educação do Campo, Brasília, 2003, elaboradas pelo então Grupo Permanente para a elaboração de uma Política para a Educação do Campo, no momento em que desenvolvo esta escrita. E lá encontro nos fundamentos desse caderno de subsídios que se posicionam quanto a questão rural/urbano dois aspectos de relevante importância: a superação da dicotomia entre rural e urbano e a relação de pertença diferenciados e abertos para o mundo.

Nessa luta pela superação da dicotomia a idéia é que para o campo existir não se faz necessário desaparecer, nem desprestigiar a cidade e vice-versa, que ambos coexistem, se inter-relacionam e se complementam, porém há que se reconhecer que possuem tempos e lógicas diferentes, produção cultural diferenciadas, mas uma não menos ou mais importante que a outra, pelo contrário em muitas ocasiões, interdependentes.



**CAMPO / CIDADE - 01**

O segundo aspecto é o de pertença que apresentamos a seguir (Referências para uma política... (BRASÍLIA, 2003, p. 32):

O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses sentimentos fundamentais na formação de identidade com o campo ou com a cidade.

Esses conceitos me fazem pensar outro, o conceito de inclusão, o respeito às diferenças, não no sentido de omiti-las, mas no seu reconhecimento; e considero que poderíamos estender esse raciocínio para as diferenças étnicas, de gênero, e o que é mais difícil às classes sociais... Enfim voltando ao rural/urbano continua o documento “ao lutar pelo direito à terra e pela educação, os sujeitos vão recriando as suas pertenças, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade”; estas palavras fortalecem nossa defesa de uma educação do campo/ no campo/ para o campo e com o campo; e não como vem acontecendo na maioria dos casos, uma educação importada urbana com valores também urbanos que provoca no sujeito do campo um sentimento de não pertença, de menos valia, a perda de sua identidade.

Chego à escola, e eis que quase ao mesmo tempo, chega a professora a cavalo. Logo

atrás também chega uma menina também montada a cavalo. Já sabia, que a professora, embora seja da comunidade, mora há oito quilômetros dali e tem duas alternativas vir trabalhar a pé ou a cavalo.

A fala a seguir elucidada essa questão e foi registrada pela mesma no formulário para depoimentos por ela preenchido em 20/02/2007:

Talvez a escola multisseriada tenha mais pontos negativos que positivos para o profissional que nela trabalha, principalmente quando fica muito distante de onde ele mora. Por exemplo, eu moro há oito quilômetros da escola em que trabalho e preciso fazer todo esse trajeto a cavalo que demora uma hora inteira para chegar, isto por que minha remuneração não dá para pagar um transporte mais rápido e menos cansativo. Entretanto, para os pais e educandos, evita o grande problema de se afastarem de suas comunidades, ou de seus filhos para que possam ter acesso ao conhecimento mantendo a família unida (...)

Interessante o ritual, pois professora e aluna precisam primeiro colocar os cavalos à sombra, desencilhá-los, colocar baldes de água para que se refaçam da viagem para então dirigirem-se à sala de aula.



DESENCILHANDO O CAVALO



PEGANDO A CONDUÇÃO PARA CASA

Enquanto aguardo e observo atentamente a rotina, bastante diferente da urbana, percebo a paisagem bucólica: no alto da morro o campanário e ao seu lado a escola. E as vejo como símbolos de poder e de organização e reafirma-se a importância de meu objeto de pesquisa – a escola. E desta vez é Da Matta (1997, p, 14) corrobora o meu pensar:

Não é pois por mero acaso que sinalizamos os espaços urbanos que se pretendem eternos com palácios e igrejas, mercados e quartéis; ou seja, tudo aquilo que representa a possibilidade de emoldurar a vida social num sistema fixo de valores e poder.



E complementa, “Nas nossas cidades, então e agora quero me referir às cidade ibéricas brasileiras”, e nós complementamos que não só nas cidades mas nas vilas, nos povoados, nessas pequenas comunidades como a que descrevo, “a praça abre um território especial, uma região teoricamente do povo” (IBID, p. 44).

“Um sala de visitas coletiva, onde se situam em nichos especiais o poder de Deus, cristalizado na igreja matriz (...) e o poder do Estado no palácio do governo”.

Ao que acrescentamos que nas vilas e povoados esse poder é representado pela escola que se apresenta como centro de cultura, de informação e formação e que fechar a escola é matar devagarinho a comunidade.

Aproximamo-nos da escola junto com as crianças, e registro outro ritual, já observado em outras escolas: a professora tira suas botas de montaria e calça seu par de chinelos para entrar na sala, da mesma forma as crianças vão deixando os calçados à porta e calçando seus chinelos. Entrando vejo o efeito desses cuidados no assoalho que brilha em contraste com os calçados, deixados à porta que se encontram enlameados.



CULTURA LOCAL – CAMPO “CIDADE”



CUIDADOS/RESPEITO

Há todo um respeito a esse lugar que se apresenta como um espaço especial.

Inicia-se então a aula com uma conversa descontraída entre a professora e as cinco crianças às quais sou apresentada. Nesta classe há duas crianças em nível de 2ª série, uma no início da alfabetização um em nível de 3ª e um em nível de 4ª.

Feitas as devidas apresentações, a professora pergunta se as crianças não gostariam de cantar. Ela traz um texto que é uma canção de Hardy Guedes Alcoforado, compositor de músicas infantis, que brinca com a linguagem. Primeiramente ela lê e após canta para as crianças. O ritmo e a letra as anima a copiarem o poema do quadro. Nesse momento o quadro, (muito desgastado) é o único instrumento de que a professora pode se valer e ela registra o texto:

*Repare só como faz o esperto passarinho  
Que cata palha para fazer o seu ninho  
O grilo mora na folha e eu penso cá comigo;  
Deve ser o único bicho que come o próprio ninho*

*O caracol teve sorte.  
Não gastou tempo e dinheiro.  
Nasceu com a casa nas costas  
E mora no mundo inteiro*

*O sapo cava um buraco  
E uma cantoria entoava  
Vai chamando a namorada  
Pra morar na sua lagoa*

O objeto de estudo é o próprio texto. Num primeiro momento a professora desafia às crianças para me mostrarem que sabem ler lendo em voz alta, o que todos desempenham com

competência. O mais jovem alfabetizando lê amparado e estimulado pela professora.

Seguem-se atividades orais e escritas de interpretação. E a seguir desenvolvem exercícios escritos, dos quais transcrevo, dois abaixo:

1. Complete: Quem é que ...

- é esperto -.....
- tem sorte-.....
- come o abrigo - .....
- é cantor? - .....

2. Vamos rimar?!

- palha -.....
- buraco -.....
- caracol- .....
- abrigo - .....
- esperto -.....
- ninho - .....

Enfim sem nenhum aparato tecnológico, mas com bastante animação, crianças e professora vão adentrando nos labirintos da linguagem oral e escrita, encantados com o que se pode fazer com ela, cantam, rimam, conversam, num clima de interação agradável e construtivo de conhecimento.

Seguem-se assim minhas interações com o campo de pesquisa que se estendem também ao estágio às trocas na orientação, às aulas na Pedagogia, aos encontros com algumas pessoas da comunidade, com a secretária de educação e com o prefeito.

A intenção é ouvir e compreender todas essas vozes e a tessitura dessa rede de articulações, interesses, vínculos e divergências que constroem a dialeticidade social, mas que ao mesmo tempo convergem para um interesse comum o reconhecimento desse espaço partilhado e que se constitui em um dos elementos de construção identitária (o campo).

Após esse pequeno relato de cada ambiente, número de crianças, uma mostra das metodologias utilizadas em sala de aula, trarei alguns registros de momentos significativos sem a identificação das escolas e professores para manter a neutralidade no sentido de não valorizar mais um ou outro de meus sujeitos participantes, considerando nosso princípio de respeitar-lhes a individualidade nos ritmos jeitos e saberes peculiares.

Em uma das escolas pesquisadas fui informada de que deveria ir à tarde por que as crianças estudam nesse período por solicitação da comunidade. De manhã as mães e pais, e a maioria das crianças vão para a roça, plantio, limpa. Dos doze alunos dez ajudam os pais que são pequenos agricultores. Este fato nos comprova que a escola e o professor e a própria secretaria municipal já estão aplicando o princípio da flexibilidade de horários adequando a escola às necessidades locais, o que consideramos como um movimento positivo nesse processo de reorganização da escola.

Já relatei alguns fatos vivenciados no desenvolvimento do Projeto de natal, ao qual gostaria de voltar para que se perceba mais alguns detalhes que se fazem presentes.

É o início de Projeto, momento de motivação e incentivo. P inicia perguntando o que significa o natal para cada um deles. As respostas vêm: O nascimento de Cristo, tempo de paz, de amor de felicidade; tempo de receber os parentes que moram fora (todos têm parentes em Florianópolis ou outros lugares. P coloca três perguntas no quadro.

#### Natal

- O que é natal para você?
- O que comemoramos no natal?
- Quais as lembranças que você tem dos natais que você já viveu?

Explica que este é um roteiro que pode auxiliar na produção do texto. A atividade é para todas as crianças.

Elas começam o trabalho e eu acompanho e constato: Os textos têm significado; as idéias fluem. Há muitos bons textos. ‘As crianças iniciantes (que ingressaram no corrente ano) produzem também seus textos, que transcrevo a seguir na íntegra’.

#### Criança 1

Eu gosto do natal porque ele é muito bom porque os meus irmãos e as irmãs vem trazer presentes para as crianças por isso o natal é muito bom.

#### Criança 2

##### O Natal

O natal para eu e muito bom porque os meus irmãos vem de Floripa e eles trazem doze para eu e me divirto muito.

### Criança 3

#### O natal

No natal a gente comemora a chegada dos nossos tios e padrinhos ou primos ou amigos mais também a gente tem que comemorar a chegada dos irmãos e a gente tem que comemorar a chegada de todas a nossa gente porque ver as nossas pessoas.

Olhando para esses textos, como professora alfabetizadora, mas também como professora de Português, considero-os bons textos, para crianças em nível de alfabetização. Elas iniciaram a escolaridade neste ano, não tiveram pré-escola, mas já possuem uma noção bastante lógica e clara da escrita.

Pode-se perceber que são textos espontâneos, os professores não usam cartilhas. E refletem os interesses e os valores da comunidade. São significativos pois vem ao encontro de suas vidas: o natal é a volta dos irmãos e outros membros da família que se encontram fora.

O primeiro texto, embora curto transmite a sua mensagem: o natal é bom por que os irmãos voltam e trazem presentes. Essa criança já está dominando a escrita.

Os dois erros ortográficos como afirma Emília Ferrero (s/d) ou Cagliari (s/d) são erros construtivos, ocorridos pela distância que às vezes se interpõe entre fala/escrita, fonema /letra. Não há correspondência perfeita entre eles. Assim: ‘muito’ – foneticamente está correto pois a representação fonética da palavra é /m/u/i(n)/t/o/; enquanto traser com s vem ao encontro de que “s” entre vogais tem som de z, ocorrendo aí um erro dedutivo. Esta criança tem que trabalhar ainda para adquirir o uso da pontuação, mas é uma criança em avançado processo de alfabetização considerando ser ingressante em 2006.

Referente ao texto da criança 2 – também conseguiu expressar sua mensagem. Não domina ainda o uso dos pronomes retos e oblíquos confundindo eu/ mim. Porém não há motivos de preocupação pois são aspectos bastante complexos da gramática normativa. É um texto coerente. Carece ainda do uso de pontuação, o que o professor poderá explicar na medida em que faz a “reescrita” dos textos. Confunde ainda fonemas que possuem o mesmo ponto de articulação quando escreve doze – para doce.

A criança 3 da mesma forma consegue escrever as palavras corretamente, já entendeu o jogo da escrita, segmenta as palavras. Expressou sua mensagem, embora, um tanto repetitiva, talvez pela ansiedade de declarar a importância da ‘volta de todos os membros da família’.

Aspecto para refletir é que em vários textos, também das crianças maiores que

fizeram boas produções embora não as trouxéssemos nesse momento, o que é mais significativo no natal, mesmo que o professor desse certa ênfase a festa cristã, é o retorno ao lar, dos irmãos que estão distantes. É a reunião de família. Esse é um aspecto da cultura local.

Vale ressaltar que o professor entendeu e acolheu o enfoque dado, considerando que este é um fator significativo para as crianças, bem como para as famílias.

Chamou-nos atenção também que nem as crianças, nem o professor voltaram-se para o natal comercial, e assim tudo que se mencionou em termos de presentes foram os doces trazidos pelos irmãos.

Outro aspecto relevante que se mostrou foi a acolhida dada às produções de cada criança com ênfase na semântica dos textos, nos acertos e não nas falhas. Repetimos, P valorizou cada texto incentivando as crianças à escrita e respeitou o enfoque voltado mais para a família, do que para o evento religioso.

Preciso transcrever, para partilhar com meus interlocutores o que se viveu durante o estágio dos meus sujeitos participantes. É preciso que se diga que desde que iniciamos esse processo conjunto conversamos muito sobre o respeito com a culturas, as diferentes linguagens dos meus e minhas alunos (as) – acadêmicas, bem como daqueles para quem eles e elas são os mediadores do conhecimento. Reforçamos sempre a idéia de manter e valorizar a cultura local, paralelamente à construção do conhecimento e uso da linguagem padrão. Pensando nisso, o grupo de acadêmicas resolveu em seu projeto trazer para a cena uma figura da tradição local. Dona Pituca como é chamada.

Este com certeza foi um momento deveras significativo para todos nós. Para as crianças que tiveram a oportunidade de um diálogo interessante descobrindo a dinamicidade, bem como as variedades da língua; para as acadêmicas: o aprendizado de que nem só a língua padrão tem valor, e para esta pesquisadora, que o conhecimento empírico, a linguagem popular têm que ser resgatados re-significados para que não se perca a história, as raízes; para que possamos olhar para o passado na construção presente de um futuro para essa região.

O relato que trago a seguir é de autoria dos sujeitos participantes, professores de multisseriadas e educação infantil em seu relatório de estágio, (julho de 2007),

Numa tarde de intervenção optou-se por convidar uma senhora da própria comunidade Sr<sup>a</sup>. Lindaura Machado Luiz (Pituca), mulher de 72 anos, analfabeta, mas com um rico conhecimento de vida e de mundo. Não passou pelos bancos escolares, no entanto tem uma sabedoria muito ampla. O rosto revela a experiência, os cabelos brancos, as batalhas que fizeram dela tão sábia e de espírito tão jovem. Com prudência e sensatez falou dos valores bem como respeito, fé e educação. Incentivou os alunos ao estudo, disse a eles que serão os adultos do futuro, os que levarão essa sociedade

adiante.

Parafrazeando Freire em várias de suas obras não há saberes mais importantes ou menos, há saberes diferentes. E foram esses saberes, inclusive a linguagem regional que estiveram nesse dia dando suporte a novo e significativo encontro.

As crianças estavam de olhos fixos nela. Enquanto ela falava, nós acadêmicos refletíamos que, mesmo estando no sétimo semestre de curso, planejando antecipadamente e orientados, talvez não conseguíssemos transmitir tão bem quanto ela essa mensagem. Pois, cativou e manteve as crianças atentas e concentradas durante todo o tempo, Dona Pituca foi tão espontânea em sua “prosa” que de repente, as crianças também começaram a contar seus “causos”, até mesmo a mais tímida, pediu para contar uma história.

Desenvolver projetos em que os alunos tenham funções definidas como: organizar, pesquisar, apresentar e liderar, ajudar a ampliar o vocabulário, conhecendo melhor a linguagem cultural e a linguagem padrão, são tarefas importantes no processo de aprendizagem significativa.

Solicitamos também a ela que nos falasse sobre o vocabulário específico da região e fomos anotando as diferenças entre o linguajar que ela trazia e a linguagem padrão que depois voltamos a explorar com as crianças as quais aprenderam bastante, além de divertir-se com as diferenças, sem desprezar o linguajar da região, aprendendo que por serem diferentes não são melhores nem piores, conforme apresentamos alguns exemplos na foto anexada a seguir. Certamente esse constituiu-se em um dos pontos altos de nossa experiência. (Clarisdina Glicéris Pereira, Germano Silva de Oliveira, Márcia Regina Pereira de Moraes, Maria de Fátima Ribeiro de Moraes, Sirlei Aparecida da Silva e Sonia Aparecida Machado de Oliveira: julho de 2007).

Pode-se perceber no discurso desses sujeitos a criticidade de que nos fala Paulo Freire, a consciência de seu papel social, partindo do local para o global, o sentimento de identidade e de pertença presentes tanto na ação de trazer dona Pituca para a escola valorizando assim seus saberes, bem como significando o estudo da linguagem padrão pelas crianças sem desprestigiar a linguagem popular, local e histórica desse povo.

Com o auxílio da própria convidada os professores estagiários conversaram com as crianças sobre as formas diferentes de falar e iniciaram com elas um valioso e divertido jogo estabelecendo um paralelo entre a linguagem popular e a linguagem padrão demonstrando como ela pode mudar tanto no tempo quanto no espaço. Por isso não existe “jeito errado” de falar, mas “diferente”.

Para enriquecer o trabalho que não se esgotou nessa aula, na medida que ‘Pituca’ levantava uma palavra diferente para saber quem já a conhecia, uma das professoras ia registrando em papel pardo em duas colunas: na primeira o uso local e/ou antigo e na outra o português mais formal.

Surgiram assim:

LINGUAGEM/POPULAR	LINGUAGEM FORMAL
Mio	milho
sismerá	esforçar-se
pricipiá	princípios, começar
fio derradero	filho derradeiro, caçula
gibera	bolso
brilhantina	gel de cabelo
extrato	perfume
incarnado	vermelho
orvaiada	pó-facial (pó de arroz)
sirola	cueca (comprida)
barrete	touca de bebê
prá mode	para que, afim de que
crizo o sol	eclipse
chicolatera	jarra
licoreira	jarra com tampa para guardar licor

Para nós que trabalhamos com a Língua Portuguesa, e atenta a essa questão concordamos na importância de deslocar nosso estudo para os falantes da língua, considerando ser ela constitutiva do ser humano e não ferramenta exterior a ele. Para isso precisamos percebê-la neste plano concreto: ‘os falantes’. Isto posto, consideramos extremamente valiosa a atividade desenvolvida, que mostrou as diferenças sem discriminá-las.

Diante disso, poder-se-á sim falar e refletir com as crianças a respeito das diferenças lingüísticas, porém sem estigmatizá-las, sem constrangê-las dizendo-lhes que “falam errado”. Colocar-lhes frente a linguagem popular dando-lhe o devido valor e mostrando-lhes a linguagem de prestígio como meta, para que dela se apropriem.

Seguindo Bagno (2003, p. 16):

É que a linguagem de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil, sobretudo depois que ao menos no mundo ocidental, a religião perdeu sua força de repressão e controle oficial das atitudes sociais e da vida psicológica mais íntima dos cidadãos. E tudo isso é ainda mais pernicioso porque a língua é parte constitutiva da

identidade individual e social de cada ser humano em boa medida nós somos a língua que falamos, e acusar alguém de não saber falar a própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar” corretamente a visão [...]

Por isso consideramos que este se constituiu em momento de deleite, pois a forma com que esses professores trataram as diferenças lingüísticas e sociais foi inteligente, extremamente ética, e necessária.

Conforme respalda-nos Bagno (2003, p. 16): “o preconceito lingüístico não existe. O que existe de fato, é um profundo e entranhado preconceito social” e continua falando-nos da reação que já está formada contra o preconceito étnico, de gênero e outros mas reafirma que a discriminação lingüística, a acusação de “falar tudo errado”, apresenta-se muito forte e provém de “gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservador mais empedernido até o revolucionário mais radical”.

Porém entendemos que para ser professor das classes populares, dos meninos e meninas do campo, daqueles que estão fora do contrato social vigente, há que se ter formação e conceito coerente de Língua bem como sensibilidade para tratar dessas questões objetivando a inclusão.

## **5.2. Reflexões a partir da cultura local, relações de poder, autonomia e participação**

Quando o campo de pesquisa se configura num pequeno município de oito mil habitantes, como é aqui o caso, a aproximação com os sujeitos de pesquisa acaba acontecendo em diversas circunstâncias, para além das situações formais previstas como passos da pesquisa propriamente dita. As distâncias a serem percorridas, os obstáculos (intempérie, estradas intransitáveis, necessidade de ‘caronas’ etc.) criam oportunidades inesperadas, mas que muitas vezes permitem descobertas relevantes, embora indiretamente.

Neste tópico narro uma experiência que considero significativa para a compreensão da realidade local, sobretudo no que concerne às relações de poder entre os diferentes atores sociais. Trata-se de uma das duas visitas anuais que o Prefeito de Campo Belo costuma fazer para participar das reuniões das escolas itinerantes ou visitar as escolas multisseriadas. Estando ciente de minha pesquisa e de meu interesse, recebi convite do Prefeito para acompanhá-lo nessa visita, o que se configurou em uma oportunidade ímpar de presenciar a reunião de uma comunidade, com a presença do Prefeito. Fiquei inicialmente admirada com a sua disponibilidade em ouvir a comunidade de forma direta: dar direito à voz aos cidadãos do

campo, pensei.

A realidade de Campo Belo do Sul interessa-me de perto e cria-se uma rede de perguntas por meio das quais vou desvelando, pouco a pouco, parte dessa trama de relações sociais, que em nossa região estão calcadas na escravidão e/ou servidão, na relação entre os coronéis e seus escravos e/ou peões. Herança de longo processo de colonização, faz parte de uma matriz comum que não é tão diferente daquela que se apresenta em outras regiões do país nesse aspecto.



Ao receber o convite da Secretária de Educação e do Prefeito, bem como a sua explicação, fiquei surpresa com o que me pareceu ser uma nova forma de relação do representante do executivo, de diálogo, de ouvir as vozes do povo; aguçou-me a curiosidade, para compreender em que bases se dariam esse encontro e a comunicação. Entendi que poderia ser um espaço pedagógico; e se não o é, têm possibilidades de vir a ser, desde que os professores estejam preparados para assumir o seu papel político. Reporto-me aqui a Freire (2003, p. 41) que, defende essa idéia:

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. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar. Assumir-se como sujeito por que capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É “a outredade” do “não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Com estas idéias de Freire em mente, aceitei o convite e dirigi-me a esse encontro acreditando que se os educadores, as crianças e a comunidade percebessem essas visitas, esse convívio como oportunidade para dialogar, para reivindicar, para questionar, estariam sentindo e vivenciando esse direito, estariam construindo a identidade cultural, conforme continua Freire (IBID, p. 41):

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... a assunção de nós por nós mesmos..... A solidariedade social e política de que precisamos para construir uma sociedade menos feia e menos arestosa em que podemos ser mais nós mesmos, tem na prática democrática uma prática de real importância

Eu queria acompanhar esse momento, com olhar indagador do pesquisador, e verificar até que ponto essa oportunidade estava sendo aproveitada por aquela comunidade, no sentido de participação para a construção da cidadania ativa; e qual estava sendo o papel do professor na comunidade nessa construção. Na conversa com a secretária de educação daquele município, juntamente com o prefeito que fui convidada a participar da referida reunião de núcleo da escola Itinerante, afirmava o dirigente “Gosto muito de participar dessas reuniões e estar junto com o povo da comunidade pois nesses encontros na escola, falamos da necessidade do estudo, e as pessoas já aproveitam para pedir as coisas que são importantes para cada lugar”.

Satisfeita com o convite, esperei a data da reunião com ansiedade para olhar com os olhos perscrutadores de pesquisadora e tentar desvelar o que se passa, e como se dão as interações entre os sujeitos que se fazem presente nesses encontros, pois como ressalta Freire (1996, p. 127),

(...) quão importante e necessário é **saber escutar**. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos **a escutar**, mas é escutando que aprendemos a falar **com** eles.

Fiquei tentada a me antecipar e responder a mais uma pergunta fundante: A escola do campo funciona como elo de comunicação entre a comunidade local e o poder público municipal? A fala do prefeito me fazia crer que sim; porém, aguardei para observar, escutar ao vivo e não tirar nenhuma conclusão sem vivenciar aquele momento.

A reunião estava marcada para dia 08/12/2006. Seria o encerramento do ano letivo.

Realizar-se-ia a partir das 8h00min, na localidade de Monte Alegre, há mais ou menos 40km da sede de Campo Belo. Saí de Lages às seis horas da manhã para estar em Campo Belo às sete, onde embarquei em um ônibus escolar acompanhando a diretora da Escola junto com alguns professores, a cozinheira do núcleo e o motorista.



Vale ressaltar que a estrada que percorremos, como quase todas no interior são ‘estradas de chão batido’, por isso para nós que nos acostumamos com a facilidade do asfalto sempre causa algum desconforto, em época de seca por causa do pó, e com chuva pela lama.

Nesse dia, entretanto, o tempo estava bastante seco, portanto o que nos acompanhou foram nuvens espessas da poeira vermelha, característica da região.

De qualquer modo, constitui-se em experiência para conhecer aquele ambiente, pois o mesmo ônibus que nos levou foi apanhando crianças, jovens, pais e mães pelo caminho. É dessa forma que ocorre o cotidiano da escola itinerante. Assim fomos vivendo alguns momentos da realidade cotidiana daqueles sujeitos. A cada duzentos ou trezentos metros avistávamos uma, duas ou mais pessoas à beira da estrada, esperando a condução que as levaria para o compromisso do dia: a reunião da escola. Todos vinham muito bem arrumados, com a “roupa da missa”, conforme a solicitação do momento. Pudemos perceber a importância da escola e do evento nela realizado pelo número de pessoas que compareceu e

pelo esmero com que se apresentaram todos os membros da comunidade, tanto crianças quanto adultos.



PESSOA AGUARDANDO O ÔNIBUS



EMBARCANDO NO ÔNIBUS



SEDE DA ESCOLA ITINERANTE

Trazemos alguns números para análise objetivando apresentar subsídios para uma avaliação da resposta ao chamado da escola. A escola atende 142 (cento e quarenta e dois alunos), sendo 113 (cento e treze) de quinta a oitava série e 29 (vinte e nove) alunos do primeiro ano do ensino médio. Na reunião estavam presentes 77 (setenta e sete adultos), entre mulheres e homens, sem haver predominância do número destes ou daquelas.

Inicialmente, a diretora da Escola fez uma explanação aos pais e alunos presentes, tornando-os conhecedores do andamento dos trabalhos na instituição e dos encaminhamentos de final de ano, passando, em seguida, a palavra ao Prefeito. Este fez um relato a respeito do orçamento do município.

Conclui que há necessidade de ampliar a área construída da escola, o que fará quando for possível. Falou sobre a importância de um convênio<sup>32</sup> estabelecido com os ex-desabrigados das barragens, reassentados no município, para que estes plantem produtos orgânicos e abasteçam as escolas, convênio este que já se encontra em pleno funcionamento. “Desta forma,” observa ele, “os produtores têm destino certo para seus produtos e aos educandos é garantida uma merenda extremamente saudável e em quantidade suficiente”.

Nesse momento, o Prefeito se colocou à disposição para responder perguntas, dando oportunidade dos moradores daquela comunidade presentes à reunião da escola assumirem a palavra.

Para minha surpresa, um profundo silêncio tomou conta do recinto (a reunião acontecia em uma sala da escola).. Diante do desconforto, a Diretora da Escola tomou a palavra e aproveitou para fazer alguns relatos que julgou pertinentes, questões relativas à merenda e alguns avisos de cunho pedagógico, tais como alunos em prova, datas de 2ª época, recesso e outros. Quando abriu espaço novamente aos participantes da comunidade para que se pronunciassem, uma mãe, com voz trêmula e visivelmente ansiosa conseguiu pronunciar em voz quase inaudível estas poucas palavras: “Pra mim foi bom do jeito que está”. Outra mãe com tom nitidamente nervoso disse: “Da minha parte, eu agradeço bastante”. E, assim, sucessivamente, presenciei vários pais e mães verbalizarem frases similares, de agradecimento, de contentamento e de elogios, sempre de forma emocionada e nervosa. Somente uma mãe fez uma pergunta, solicitando informações a respeito da necessidade de dois trajés para a formatura da oitava série; dúvida que foi prontamente esclarecida pela diretora.

---

<sup>32</sup>Convênio – prefeitura – re-assentados da barragem – ação que acreditamos pode constituir-se em objeto de pesquisa e que merece ser incentivada, como uma das alternativas para o desenvolvimento da região.

O prefeito agradeceu as presenças e a oportunidade, incentivou aos pais para que continuem enviando seus filhos para a escola ‘por que esse é o jeito de se tornarem cidadãos’ e pediu para retirar-se.

E assim encerrou-se oficialmente a reunião. As pessoas ainda permaneceram em conversas informais, solicitando notícias dos filhos aos professores. Estivemos também na horta escolar, aspecto que considero de relevância. Fomos informados pelo professor de técnicas agrícolas que além de plantarem e cultivarem hortaliças, os alunos são incentivados ao plantio de ervas medicinais, tais como: cidreira, erva cheirosa, novalgina e outras. Relatou também que em suas aulas estuda-se a indicação e o uso adequado da medicina alternativa.

Apesar do visto, me foi difícil conter a decepção. A resposta que eu quase construía diante da minha pergunta inicial não procedia; o que parecia ou poderia ser um espaço privilegiado de reivindicações e de efetiva comunicação entre a comunidade e o poder público local, desvelou-se como um espaço onde os integrantes da comunidade não exercem o seu direito à voz; parecia que se vêem destituídos de voz, de ação, de capacidade de posicionamento com relação aos problemas vivenciados no seu dia-a-dia e diante da autoridade.



**INTERIOR DA ESCOLA ITINERANTE**

Recorrendo a Da Matta, é possível entender este comportamento de “não-cidadania” ou de “não-participação ativa” nas decisões da vida em comunidade. Refere Da Matta (1997, p. 49):

[...] - no caso de nossa sociedade – as camadas dominadas, inferiorizadas ou “populares, tenderiam a usar como fonte para sua visão de mundo a linguagem da casa. Assim, eles sempre produzem um discurso fundamentalmente moral ou moralizante, onde as camadas ou atores em conflito (como patrões e empregados) estão quase sempre em oposição complementar se dependem um do outro (Cf. Caldeia, 1984, para um conjunto de dados nesta direção). Seu ponto de vista é, pois, notavelmente “humilde” e equilibrado, fundado muitas vezes numa deusas fantástica naturalização das relações sociais que raramente são percebidas e ditas históricas e arbitrárias, ao contrário, é como se fizessem parte de uma ordem cósmica, moral e dada por Deus. Não é por acaso que tal perspectiva, onde a casa e sua ética são o ponto exclusivo de uma visão de sociedade, tenda a ser tomada como um discurso pré-político ou politicamente “alienado” ou meramente ingênuo. Mas ele é uma fala da mesma “ordem” e do mesmo “gênero” da construção populista – ambos fundados num espaço de sociedade brasileira que traduz o mundo como um assunto de preferências, laços de simpatia, lealdades pessoais, complementaridades, compensações e bondades (ou maldades!) O espaço da casa!

A reflexão que fazemos a respeito dessa interação social observada, que está baseada nesta visão que parte do espaço da casa, nos leva a crer que é necessária muita luta para que nossos professores venham a se tornar engajados num verdadeiro projeto de cidadania. Torna-se imperativo e urgente que estejam aptos a multiplicar o conceito de cidadania, de liberdade e de autonomia junto aos seus educandos, para que estes saibam, desde cedo, participar como atores sociais que agem com coragem para a melhoria da qualidade de vida no campo, ou onde quer que estejam inseridos. Mas, segundo Freire (1996, p. 86), para que isto aconteça, é preciso estarmos dispostos a incentivar posturas críticas, de enfrentamentos e de contradições, rompendo com a estagnação e promovendo a consciência dos sujeitos:

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

Freire não apenas indicou o caminho, mas também o trilhou. Leite (1999, p. 43), assim corrobora as ações de Paulo Freire para uma educação libertadora também no campo, quando afirma:

Nem educação informal, nem formal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou zona rural, Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos.

Enfim, a Universidade se tem feito presente em Campo Belo do Sul, através do Curso de Pedagogia, e agora também através de nossas pesquisas de Mestrado no âmbito da educação do campo. É pouco, mas o que tem sido feito tem tido boas repercussões nas atitudes de alguns professores que passam a incorporar este espírito indagador e a incentivar seus educandos à autoria. Nossas pesquisas tentam mostrar um pouco desta realidade, que é tão rica e tão diversa, quanto pouco conhecida e menos ainda reconhecida.

Somos seres humanos e inconclusos, conforme afirma Freire, e estaremos abertos às surpresas do caminho e teremos muito que aprender e ensinar, mutuamente. Assim também acreditamos que é pelo exercício, pela conscientização dos professores e conseqüentemente dos alunos e das famílias que irá se construindo a cidadania almejada e novas relações entre municípios e seus representantes talvez possam se estabelecer.

Consideramos, no entanto, que o movimento para essa construção ter-se-á que se tecer em rede, pelos vários atores sociais: Estado, Sociedade, a participação dos professores e da escola, que com certeza mais do que na cidade, no campo, se constituem em autoridade, em liderança para ser ouvida.

A educação do campo e da cidade como direito universal já vem sendo proclamada. Porém, efetivamente, necessita tornar-se prática e para tanto há que se ter povo mobilizado, conforme afirma Pereira (2007, 370):

Entendo que, para o florescimento e exercício de direitos, a sociedade civil e os grupos que os demandam precisam tornar-se força social e política para disputá-los na esfera pública, pois é nesse âmbito que as carências alcançam visibilidade, são ouvidas e reconhecidas como direitos. Tornar-se força que redefine o núcleo do problema educacional no campo, encravado na questão agrária, mãe das desigualdades no campo e na cidade; força também que redefine a situação do município brasileiro, esfera administrativa e política cujos aportes financeiros para a educação não acompanham as responsabilidades estabelecidas pelas reformas educacionais recentes e cuja sociedade civil organizada nem sempre consegue escapar dos fios que tecem a dependência e o clientelismo.

Pereira, na citação acima resume com maestria a problemática da ‘participação’, ‘da cidadania ativa’ que almejamos, na qual estamos ainda em forma embrionária; da

reorganização de poderes para que realmente a educação seja direito, e deixe de ser percebida como dádiva pelos próprios cidadãos.

## **6. UM FECHAMENTO QUE ABRE PERSPECTIVAS: SOBRE A IMERSÃO REALIZADA NA PESQUISA**

Volver o olhar e visualizar o caminho percorrido, refletir sobre o visto e o vivido, concluir sobre os dados analisados, bem como pensar em uma perspectiva, é o que pretendo nas considerações finais desta etapa de pesquisa em que se encerra a minha dissertação de Mestrado.

Tendo como objeto de estudo as escolas e classes multisseriadas, a partir de seus limites e possibilidades e seu contexto, dentro da perspectiva do que recentemente vem se denominando, no Brasil, Educação do Campo; procurei buscar suas origens históricas, mapear as suas ocorrências no país e no Estado de Santa Catarina, bem como descrever a sua função social e cultural junto às pequenas comunidades do interior, testemunhando as relações humanas que nelas e a partir delas se estabelecem.

Em minhas leituras, bem como na imersão na realidade das escolas, nas observações realizadas, por meio de conversas e entrevistas com os professores sujeitos participantes da pesquisa, fomos construindo o próprio caminho ao caminhar. Ouvimos muitas vozes: dos professores, das crianças e jovens, das autoridades locais e de pessoas da comunidade.

Perseguimos nosso objetivo tentando perceber as escolas e as classes multisseriadas por meio de suas práticas pedagógicas e, paralelamente, olhamos para o seu entorno e para os outros lugares.

Estive sempre bastante atenta para responder à pergunta fundante: a escola multisseriada pode desenvolver aprendizagem significativa? A heterogeneidade pode ser um elemento facilitador da aprendizagem, deixando de ser o problema?

Descobri por meio dos instrumentos e metodologia da pesquisa o quanto há de interessante e significativo nesse trabalho anônimo realizado pelos quase sempre solitários professores das escolas multisseriadas, o que tentei descrever no capítulo 5 da dissertação. Confirmou-se a hipótese de que trabalhar com classes heterogêneas pode constituir-se em fator de enriquecimento para os sujeitos aprendentes que nesse caso são todos os envolvidos,

professor(a) e estudantes. Constatei o encantamento e a alegria de aprender na escola partilhando conhecimentos, conquistas e dificuldades e pude perceber a ligação entre o saber da vida e os saberes da escola.

Olhando para o seu entorno procurei compreender como se estabelece essa relação escola/comunidade e/ou professor comunidade. Até onde vai, ou pode alcançar o papel deste(a) professor(a) como agente em prol das mudanças, visando a melhoria da qualidade de vida coletiva. Busquei descobrir em outras regiões de nosso país como vem se desenvolvendo esse aspecto da educação e perceber o movimento nacional, e também internacional, realizado pelos povos campestres em torno da 'questão da terra'. Qual a importância dos movimentos sociais nas mudanças em relação ao campo. Quais as experiências bem sucedidas que podem nos inspirar para encontrar caminhos para a nossa região. O que já temos em termos de políticas públicas sobre a educação do campo que incidem sobre as escolas e classes multisseriadas.

É verdadeira a percepção de que o campo toma uma nova dimensão no Brasil e no mundo. Há realmente uma nova ótica que vem se estabelecendo em relação ao campo.

Essa são perguntas que foram sendo formuladas ao longo desse processo de pesquisa e produção, com as quais estabeleci diálogos e relações, de modo a elucidar a complexidade apresentada. Não tenho respostas conclusivas para todas as indagações explicitadas, porém a pesquisa aponta para algumas descobertas e possíveis ações que poderão contribuir para pensar uma escola *no campo e na cidade* que assuma sua tarefa social - cognitiva e cultural - garantindo alfabetização e letramento, e contribuindo com sua parcela para a promoção de desenvolvimento para todos.

No caminho percorrido constatei que os professores das escolas pesquisadas, bem como os outros professores das escolas multisseriadas do município de Campo Belo do Sul já obtiveram titulação ou estão realizando seu processo de formação acadêmica, sendo que um percentual significativo hoje é graduado ou pós-graduado.

Em que pese ainda não termos em nossa região cursos de graduação específicos para a atuação nas escolas do campo, pude perceber que os sujeitos de nossa pesquisa estão abertos para buscar formação continuada, e para entender que as escolas em que atuam têm especificidades, assim como, cada localidade campestre tem diferenças, umas com relação às outras, e com relação às realidades urbanas. Reconhecem suas raízes, como podemos ver pela declaração de um desses sujeitos em seu formulário para depoimento (instrumento usado na pesquisa):

Somos educadores do campo, comprometidos com a educação dos sujeitos que lá vivem, fazemos o possível para sacramentar os conteúdos trabalhados com a realidade dos mesmos, pois caso contrário estaríamos divorciando-os da sociedade em que vivemos (P1).

Porém, ousou afirmar que, a partir de vários depoimentos de colegas pesquisadores que se aproximam das multisseriadas, por meio de pesquisas, que esta não se constitui numa constante entre os professores dessas escolas, sendo que a maioria dos docentes carece de formação e conseqüentemente este aspecto, além de outros, se reflete em suas práticas.

Para ilustrar o que afirmo trago mais um fragmento da fala de um(a) professor pesquisado(a) demonstrando a preocupação e a responsabilidade com a educação:

Apesar de sermos mal remunerados e pouco reconhecidos pela sociedade, precisamos acreditar e pensar em nossas crianças e adolescentes, eles precisam ter um ensino de qualidade (sic) quanto os da cidade, tornando-os independentes, criativos e capazes de não só ler e escrever, mas também ler o mundo, a sociedade que nos cerca... (P)

Considerando as queixas sobre carências de formação ouvidas, foi possível perceber no contato com esses sujeitos que realmente a formação do professor favorece a sua prática. Outra problemática são as condições físicas e instrumentais das escolas. A infra-estrutura é bastante precária, faltando condições de trabalho: apenas algumas possuem água corrente ou potável; embora a escola tenha que garantir a alimentação, a cozinha é muito pobre, sendo que além da água, falta também, em vários casos, uma pia. O material didático apresenta-se escasso e, na maior parte das vezes, inadequado; não dispõem de qualquer tecnologia além do tradicional quadro de giz; o salário do professor é baixo e não há incentivo salarial para quem trabalha em regiões distantes; os professores são contratados, não possuindo nenhuma estabilidade e estando a mercê do partido político que estiver no poder.

Observei que há preocupação e insatisfação por parte dos professores, mas as ouvimos também por parte do poder público local, considerando que a responsabilidade maior com esse setor da educação está concentrada nos municípios, mas que as verbas que recebem das esferas estadual e federal são incompatíveis com suas despesas, o que considero pertinente, uma vez que o Estado transferiu parte de sua responsabilidade pela Educação para os municípios, porém não lhes garante aporte financeiro.

Apesar de todos os problemas levantados acredito que a escola multisseriada tem ainda muito a contribuir com a educação em nosso país desde que lhe seja dada a devida atenção e cuidado no sentido de resgatar o que tem de positivo e suprir-lhe as carências.

Quais as perspectivas que levantamos?

Considerando a valorosa caminhada dos Movimentos Sociais, especialmente o MST, da Igreja Católica, por meio das CEBS e CPTS, e das ONGS, que somadas conseguiram colocar em pauta nacional a questão dos conflitos e necessidades da vida no campo, há tanto tempo esquecida ou em segundo plano, há que se valorizar essas conquistas e lutar<sup>33</sup> para que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo se façam valer enquanto uma política nascida das aspirações daqueles e daquelas que vivem nesses territórios. Olhando para essas manifestações, para a consciência política que esses militantes demonstram, bem como para a organização que vêm conseguindo construir, não resta dúvida que é dos movimentos, das lutas, da resistência, da coragem e da persistência e da soma de esforços que advirão as conquistas.

A grande descoberta se constituiu em perceber que o modelo de escola pesquisado - *isolada, multisseriada e ou unidocente* – muitas vezes vista como obsoleta ou em extinção, pode ser uma alternativa para a reorganização da escola do interior ou urbana, que dê conta de um ensino significativo que volte a encantar os educandos e que lhes traga respostas para a vida.

---

<sup>33</sup>Leia-se: Romaria reforça a luta pela terra em Santa Catarina. A mensagem dos romeiros e romeiras: “A terra não é apenas um lugar de produção. É um espaço de vida que inspira o sonho e a luta por uma sociedade nova”. Vale ler em [www.brasilefato.com.br](http://www.brasilefato.com.br) “Numa manifestação religiosa em que a fé e a vida se misturam e os clamores dos povos do campo e da cidade se fazem ouvir, cerca de seis mil pessoas participaram no dia 9 de setembro (2007) da 20ª Romaria da Terra e da Água em Santa Catarina, com o lema “Essa Terra é Boa e é Nossa”.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, F. B. A Educação Básica e o movimento social do campo. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

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

BAGNO, M. **A Norma Oculta – língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOZA, M. A Cultura nas Práticas de Extensão Rural desenvolvidas pela EMATER- RS/ ASCAR no RS. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005. 1 CD-ROM

BATISTA, M do S X. Educação Popular em Movimentos Sociais: Concepções e Práticas Educativas Emancipatórias. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Os Movimentos Sociais cultivando uma Educação Popular do Campo. **29ª Reunião anual da ANPEd**, 2006. 1 CD-ROM

BENEVIDES, M. V. de M. **A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 2003.

CALAZANS, M. J. **Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural - Traços de uma trajetória - Aspectos históricos**. Disponível em <[tvebrasil.com.br/boletins](http://tvebrasil.com.br/boletins)>. Acesso em: 01/05/2007

CALIXTRO, E. C. M. DE A. **O Lugar do Saber da Ação Pedagógica, em Pesquisas sobre a Formação para a Docência**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense Criciúma: UNESC, 2007.

CANÁRIO, R Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”. In Madureira Pinto.j. e Dornellas, A (Orgs) **Perspectivas do desenvolvimento do interior**. Lisboa: Incm, 1988.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDES, E. **La colonialidad del saber - eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CHAUÍ, M. **Cidadania Cultural: o direito á cultura**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Texto Base. Brasília, 1998.

CORREIO DO POVO. Comissão da ONU mostra que o mundo pode frear aquecimento (1/05/2007).

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

DAHLKE, I. S. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo de corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 05/06/2006.

DA MATTA, R. **A Casa & a Rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERNANDES, M. G. **Da escola multisseriada a seriada: a busca de uma proposta educacional para o grupo heterogêneo**. Rio de Janeiro: PCRJ, 1993. Disponível em <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 05/06/2006.

FOERSTE, E. **Pedagogia da Terra: Diálogo entre o MST e Universidade. 28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambú, MG: ANPEd, 2005. 1 CD-ROM

FONSECA, E. M. **MST, Um Discurso-Ação que convoca um vir-a-ser**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião anual da ANPEd, 2005. 1 CD-ROM

FERRI, C. **Classes Multisseriadas: que espaço é esse?** Florianópolis: UFSC. Disponível em <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em 05/06/2007.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. & GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a Própria História**. V. I e II. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001/2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GENERALITAT DE CATALUNYA - Gobierno Cat.. Disponível em <[www.gencat.cat/](http://www.gencat.cat/)> . Acesso em 27 de setembro 2006.

GENTILI, P. & ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GODÓY, C. Educação Lutas Sociais e Cidadania- Práticas Educativas da EFA em Goiás. Trabalho apresentado na **28ª Reunião anual da ANPED**, 2005.CD-ROM

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1985.

<http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 24 de agosto de 2006.

HAGE, S.M. (org) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará – 1ª ed.** Belém , Pará: Gutemberg, 2005.

Grupo Permanente para a criação de uma educação do campo **Referências para uma política nacional de Educação do campo**. (caderno de subsídios) Brasília, 2003. Disponível em < [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) >. Acesso em: 02/02/2007.

KREMER, A. Educação e Desenraizamento: Processo de Nucleação das Escolas do Município de Bom Retiro - SC. **29ª Reunião da ANPEd**, 2006. 1 CD-ROM

LEITE, S. C. **Escola rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LORENZINI, V. P. **Saberes e Práticas Docentes diante da Diferença: A Experiência do Reconhecimento na Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Planalto Catarinense. Lages: UNIPLAC, 2007.

MEC-SECAD/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em < [secad-ipol@ipol.org.br](mailto:secad-ipol@ipol.org.br) >. Acesso em: 12-06-2006.

MEC/SECAD – Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Res. CNE/ CEB nº 1- 03-04-2002.. Disponível em [secad-ipol@ipol.org.br](mailto:secad-ipol@ipol.org.br) Acesso em: 12/06/2006.

MORENO, A. Superar la exclusión y conquistar la equidade, reformar políticas y capacidades en âmbito social. In: LANDES, E. **La colonialidad del saber - eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MUNARIM, A. & SILVA, L. H. & ROCHA, M. I. A.. Educação dos povos que vivem no campo. **29ª Reunião anual da ANPEd**, 2006. 1 CD-ROM

\_\_\_\_\_. **Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação (1993-1996)**. Florianópolis/SC: UFSC: CED: NUP, 2000.

NOGUEIRA, M. A. & N.C.M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PALUDO, C. Da Raiz/Herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da Educação no MST. **29ª Reunião anual da ANPEd**, 2006. CD-ROM

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. **2º Seminário da Pedagogia da alternância**. UNEFAB – União Nacional das

Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Brasília: UNEFAB, 2002.

PEREIRA, S. A. Experiência de Trabalhadores Rurais no Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável: Oferta do Estado e Aprendizado da Fala. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005. 1 CD-ROM

\_\_\_\_\_. A Experiência de Escolarização de Trabalhadores Rurais em Baturité – Ceará: A Construção ou a Destituição do Direito à Educação no Campo. **29ª Reunião anual da ANPEd**, 2006. 1 CD-ROM

\_\_\_\_\_. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação do campo? **Revista Brasileira de Educação, Anped**, vol.12, n. 35, pp. 359 a 371, maio/ago.2007.

PINHO, S. T. de. A Heterogeneidade Fundante das Classes Multisseriadas do Meio Rural: entre a persistência do passado e impor do presente. Salvador: UEBA.. Disponível em < [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) >. Acesso em: 05/06/2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

*Revista dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya – Temes de Renovació Pegagògica*, número 4 corresponent al Maig del 1991. Barcelona/Catalunya: edició Debats per la Renovació Pedagògica – Democràcia i Escola. Federació de MRP, 1993.

SANTOS, B. de S. Quais os limites e a possibilidades da cidadania planetária. FORUM SOCIAL MUNDIAL. Porto Alegre, 2002.

SANTOS, B. de S. Em busca da cidadania global. Entrevista – Sem Fronteiras [www.dhnet](http://www.dhnet) Acesso em: 11/05/2007.

SECRETARIAT CATALUNYA – Escola Rural – Disponível em < [erural.pangea.org](http://erural.pangea.org) >. Acesso em 08/05/2007

\_\_\_\_\_. *VIII JORNADES D " ÉSCOLA RURAL – MRP de Catalunya – Secreteriat d'Escola Rural. Número 10 MAIG 1993. Córsega 271, 3r, 2a. 08008 Barcelona.*

SCHERER-WARREN, I. **Cidadania sem Fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Huicitec, 1999.

SILVA, C. G. **Da prática realizada à prática idealizada: na docência das classes multisseriadas**. CAMPINAS: PUC, 1998. < [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) >. Acesso em: 05/06/2006.

SILVA. J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Pernambuco: UFPE, 2002. < [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) >. Acesso em: 05/06/2006.

SILVA, L. H. da. A Educação do Campo em Foco: Avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. **28ª Reunião anual da ANPEd**, 2005. 1 CD-ROM

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes** – reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários, tradução Cátia Aida Pereira da Silva Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. Printed in Brazil 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA. J.E. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

<http://www.unesco.cl>. Acesso em: 14/05/2007.

## **ANEXO**



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**OLHARES PARA O CAMPO**

**ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PRESENTES NA ANPED**

**Autor:** Ilsen Chaves da Silva / **GT:** Educação Popular / n. 06

**INTRODUÇÃO**

Exame realizado nos anais da 28ª e 29ª Reunião da ANPED nos GTS 03 – Movimentos Sociais e 06 – Educação Popular.

Agregados trabalhos que trazem as expressões: Educação rural, pedagogia da alternância, Escolas família agrícolas, “rural”, movimentos sociais e educação do e no campo.

Compõem um mosaico de pesquisadores interessados na inclusão de povos que têm sido historicamente ignorados.

Convergência: Educação Popular.

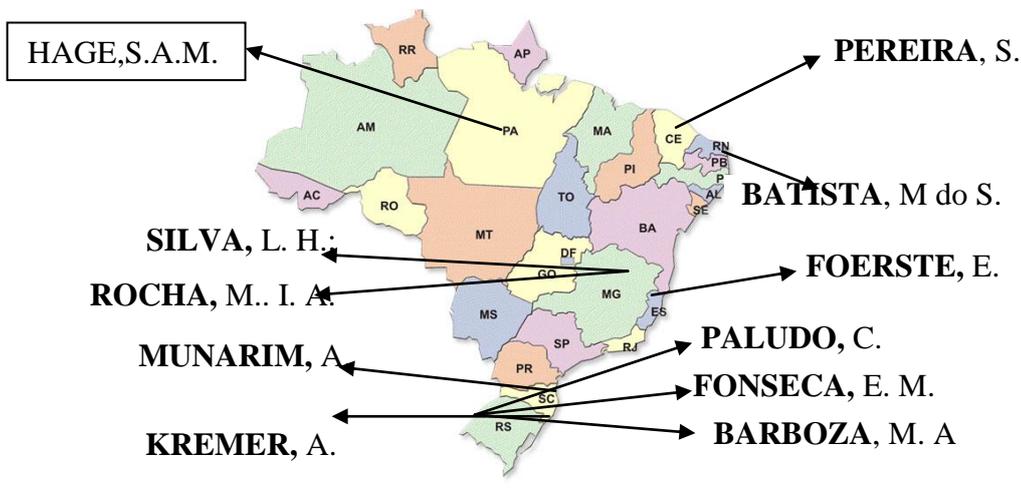
**OBJETIVO**

Visibilizar os caminhos, os autores, e os espaços por onde está percorrendo a educação do campo, com suas múltiplas vertentes.

**CONSIDERAÇÕES**

Contribuições para a configuração deste campo de estudos do qual participam os que anseiam por uma nova organização social, uma educação menos excludente. Aqueles que lutam por relações mais humanas e equânimes, num mundo mais justo.

**REFERENCIAL TEÓRICO**



**Palavras Chave:** ANPED – Pesquisas – Educação Popular – Educação do Campo – Vertentes.