



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**KAMILA FARIAS PANTEL**

**ESCOLA RURAL MULTISSERIADA:  
ESPAÇO DE RELAÇÕES**

FLORIANÓPOLIS/SC, DEZEMBRO DE 2011.



**KAMILA FARIAS PANTEL**

**ESCOLA RURAL MULTISSERIADA:  
ESPAÇO DE RELAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Aparecida Branco Beltrame.

FLORIANÓPOLIS/SC, DEZEMBRO DE 2011.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

P197e Pantel, Kamila Farias

Escola rural multisseriada [dissertação] : espaço de relações / Kamila Farias Pantel ; orientadora, Sônia Aparecida Branco Beltrame. - Florianópolis, SC, 2011. 159 p.: il., grafs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação rural - Brasil, Sul. 3. Escolas rurais. I. Beltrame, Sonia Aparecida Branco. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

KAMILA FARIAS PANTEL

**ESCOLA RURAL MULTISSERIADA:  
ESPAÇO DE RELAÇÕES**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de Dezembro de 2011.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do Programa de Pós Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Aparecida Branco Beltrame (Orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zilma Isabel Peixer (Examinadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Campus  
Curitibanos)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Geraldo Augusto Locks (Examinador)  
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meu companheiro Pedro, meus pais Oneida e Adilton, meus queridos gatos Rubi e Chico e ao coelho Pipoca, que sempre acreditaram em mim;

À minha orientadora, que paciente e questionadora me acompanhou durante todo processo, proporcionando ambiente desafiador e construtivo;

Aos professores e colegas que compartilharam comigo este intenso processo de estudos e pesquisa, motivando-me e apontando questões que contribuíram profundamente em minha formação profissional e pessoal;

Ao Instituto EDUCAMPO e aos colegas do Observatório da Educação CAPES/MEC, que sempre presentes, contribuíram amplamente em meu processo de pesquisa e reflexão;

À comunidade de São José, no município de Urubici/SC, que me recebeu carinhosamente, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa de campo, enriquecendo meu conhecimento da rotina e dinâmica em que se inseria a escola pesquisada, bem como ampliando e sensibilizando meu olhar pra a temática abordada;

À professora Marilene, por abrir as portas de sua sala de aula e de sua casa, por compartilhar sua admirável história de vida, bem como por proporcionar-me na relação estabelecida vivências, conhecimentos e experiências determinantes para a construção da compreensão presente neste estudo frente - a realidade das escolas multisseriadas;

Às crianças da escola multisseriada Frederico Locks, com quem partilhei dias de aula, impressões e vivências na comunidade;

À Secretaria Municipal de Educação de Urubici/SC, que acolheu a pesquisa e contribuiu amplamente para desenvolvimento da mesma, intermediando contatos, cedendo informações diversas, bem como oferecendo relatos;

Aos queridos amigos com quem, de diversas formas, dividi as angústias e prosperidades desta caminhada.

À todos, meu muito obrigada!



*Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.*

Paulo Freire



## RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão acerca da experiência das escolas rurais multisseriadas a partir do apontamento e discussão de elementos inerentes ao seu universo, bem como do conhecimento de práticas e rotinas pedagógicas estabelecidas em uma escola rural multisseriada da região Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, onde as estratégias utilizadas foram convívio com a comunidade, construção de diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. As reflexões assinalam para a natureza distinta do trabalho pedagógico estabelecido nas escolas rurais multisseriadas, bem como para a impossibilidade de compreendê-lo por meio de critérios de avaliação e controle escolar urbano-centrados. Nas referidas escolas, a atuação abrangente e contextualizada das professoras confere às crianças experiência de ensino significativa, à medida que as envolvendo em todas as demandas da escola, possibilitam um aprender e ensinar constituído por meio do protagonismo destas em relação a seus próprios processos de aprendizagem, resultando, freqüentemente, em aquisição de autonomia e solidariedade, valores fundamentais à uma educação que se pretenda emancipadora.

Palavras Chave: Escola Rural Multisseriada, Classes Multisseriadas, Educação do Campo.



## ABSTRACT

This paper proposes a reflection about the experience of multigrade rural schools from pointing and discussing elements inherent of their universe, as well as from knowing practices and routines teaching from a multigrade rural school established in the south of Brazil. It is a qualitative research, conducted through ethnographic biased, where the strategies used have been: staying with the community, write a field diary and apply semi-structured interviews. The reflections indicate the different nature of pedagogical work established in multigrade rural schools, as well as the inability to understand it through urban-centered criteria for evaluating and controlling schools. In these schools, the comprehensive and contextualized work promoted by the teachers offers the children a significant learning experience, by involving them in all the demands of school, providing a learning and teaching process through the establish of a protagonism of these in relation to their own learning processes, resulting often in the acquisition of autonomy and solidarity, values that are fundamental to an education that is intended to be liberating.

Keywords: Rural Multigrade Schools, Multigrade Classes, Rural Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escolas Multisseriadas por Unidade da Federação.....	58
Figura 2 – Distribuição das escolas multisseriadas por macro-região...59	
Figura 3 - Docentes que atuam em escola multisseriada por Unidade da Federação .....	61
Figura 4 – Mapa – Formação dos docentes que atuam em Classe Multisseriada, por macro-região.....	62
Figura 5 - Matrículas em Escolas Multisseriadas por Unidade da Federação .....	63
Figura 6 - Mapa - Serra Catarinense/SC .....	74
Figura 7- Mapa Urubici/SC.....	75
Figura 8 – Registros Fotográficos da Estrada de Urubici/SC – plantações e colinas.....	79
Figura 9 - Registros Fotográficos das estradas de Urubici/SC.....	79
Figura 10 - Sede do Município - Urubici/SC .....	80
Figura 11 - Gráficos referentes às Escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	87
Figura 12 - Registros Fotográficos da igreja São José Operário, na comunidade de São José e, Urubici/SC – vista da escola e fachada....	104
Figura 13 - Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC. ....	119
Figura 14 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC - cozinha.....	120
Figura 15 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - banheiros.....	120
Figura 16 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC - sala multiuso.....	121
Figura 17 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC - sala de aula.....	122
Figura 18 - Disposição das carteiras em sala de aula - .....	123



## LISTA DE SIGLAS

- ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
- AIA – *American International Association for Economic and Social Development*
- AID – *Agency for International Development*
- CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das populações Rurais
- CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos de Brasil
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CPC – Centros Populares de Cultura
- EDURURAL – Programa para Extensão e Melhoria do Ensino Rural
- ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDESCOLA – Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
- GERERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Amazônia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- ONG – Organização Não Governamental

OREALC - *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESP – Serviço Especial de Saúde Pública

SSR – Serviço Social Rural

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNIASSELVI - Universidade Associação Educacional Leonardo da Vinci

UNICEF – *United Nations Children's Fund*

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

ZAP – Zonas de Atendimento Prioritário

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	21
1. HISTÓRIA DA ESCOLA MULTISSERIADA.....	29
1.1 Demanda e origem da escola.....	29
1.2 A chegada da educação de massas ao Brasil .....	32
1.3 Instituição da escola e do ensino multisseriado no Brasil .....	34
1.4 Cerceamento do modelo de ensino multisseriado em favor do seriado .....	37
1.5 Caminhada da educação e da escola multisseriada no campo.....	39
1.5.1 Estado Novo e o Ruralismo Pedagógico .....	41
1.5.2 O surgimento de movimentos sociais do campo e a Pedagogia de Paulo Freire .....	47
1.5.3 A Municipalização da Educação Rural .....	49
1.5.4 O Movimento Nacional de Educação do Campo .....	51
2. ESCOLA MULTISSERIADA NA ATUALIDADE.....	57
2.1 Presença das escolas multisseriadas .....	57
2.2 Os professores nas escolas multisseriada .....	60
2.3 A representatividade do atendimento estabelecido pelas escolas multisseriadas .....	63
2.4 O Programa Escola Ativa.....	64
3. ESCOLA RURAL MULTISSERIADA NA SERRA CATARINENSE.....	73
3.1 Um campo Catarinense .....	73
3.2 Os primeiros contatos com o campo de estudo.....	78
3.3 Contexto partilhado: diálogos com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação e com a atual professora regente da escola pesquisada acerca da situação do ensino e das escolas multisseriadas em Urubici/SC.....	86
3.4 A comunidade de São José.....	99
3.4.1 Um dia festivo na comunidade.....	101
3.4.2 A trajetória da Escola Multisseriada Frederico Locks, na voz de ex-professoras e ex alunos.....	105
4. NO INTERIOR DA ESCOLA .....	115
4.1 A professora .....	115

4.2 Estrutura física e material .....	119
4.3 Cotidiano da escola Multisseriada Frederico Locks: a partir dos diálogos com a atual Professora Regente.....	125
4.4 As práticas pedagógicas e a rotina escolar.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
BIBLIOGRAFIA .....	155

## INTRODUÇÃO

Dizem que quando ela começou, a comunidade, era: a escola e a igreja, uma perto da outra.(...) Tá ficando no interior somente as pessoas mais velhas! Os mais jovens tão indo embora estudar né?! Olha que cada casa tem uma pessoa morando fora já! (...) quase toda casa tem um ou dois que foram embora. Não tem perspectiva de futuro... Ou trabalha na lavoura - que um ano dá outro ano não dá! Esse ano, por exemplo, não foi um ano favorável para a agricultura... As pessoas se decepcionam e o jovem pelo espírito de aventura procura outros meios de sobreviver. Vai estudar, já começa a namorar, arruma emprego e já fica por lá mesmo! (...) Eu defendi sempre a escola aqui, eu estudei aqui e foi bom pra mim, vejo que o aprendizado das crianças é bem significativo e não acho válido fechar. E sem contar que perde uma referência dentro da comunidade, por que a escola e a igreja são referência no interior eu acho (Entrevista realizada em Abril de 2011, em Urubici/SC – Professora Regente de escola rural multisseriada).

O relato oferecido pela professora convida a refletir a dinâmica estabelecida nas comunidades rurais, onde a presença da escola parece imprescindível em seu desenvolvimento e continuidade. Centralizando demandas diversas, a escola rural multisseriada reúne a comunidade em seu entorno, lhe conferindo identidade e articulação, ambicionando, de alguma forma, contribuir para construção de uma “perspectiva de futuro”.

Meu encontro com as escolas multisseriadas se deu em meu processo de formação no curso de pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina, onde em circunstância excepcional, tive a oportunidade de acompanhar relato oferecido pela Professora Célia Regina Vendramini, minha então professora na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica. No refletir e partilhar do início de sua carreira docente, a mesma ampliou horizontes daquele grupo de alunos ao revelar-nos a significativa presença destas escolas na oferta de educação no espaço rural, assim como características gerais e conjunturas vivenciadas nestas. Por meio da referida disciplina, que tinha como objetivo subsidiar a elaboração de monografias, fui aos poucos conhecendo e me interessando por aquela realidade tão próxima e

presente, porém, de certa forma, invisível, especialmente nos centros urbanos e naquele momento, na academia. Tal condição levou-me a buscar acessar maiores informações acerca daquela configuração escolar, na qual a anunciada diferente forma de agrupamento me sugeria a existência de processos pedagógicos igualmente diferenciados daqueles com que estávamos em contato nas práticas observadas e vivenciadas no meio urbano. Desta forma, adotei a referida temática enquanto foco de pesquisa para elaboração da solicitada monografia, desenvolvida a partir de observações e diálogos realizados junto à duas escolas rurais multisseriadas catarinenses, ambas na capital – Florianópolis.

Nos contatos estabelecidos, tomei conhecimento das ricas e reais possibilidades pedagógicas presentes no referido contexto, onde nas duas escolas visitadas as professoras trabalhavam de forma integrada, a partir de projetos que consistiam em dinâmicas onde aos alunos era solicitada a realização de diferentes tarefas, com diferentes níveis (de acordo com a série), porém acerca de um mesmo objeto, ou numa mesma situação. Num mesmo contexto, com um mesmo material, as crianças elaboravam as atividades solicitadas, sempre em ampla movimentação e interação, compartilhando resultados entre si, bem como estabelecendo auxílios. A expansiva e rica interação estabelecida, por vezes exigia chamadas de atenção da professora, porém, ainda naquele movimento intenso, as crianças apresentavam bom desempenho, estabelecendo questionamentos pertinentes frente aos trabalhos realizados, bem como buscando constantemente iterarem-se ou também realizar (quando havia tempo) as atividades atribuídas às outras séries, que não à sua.

Surpresa por encontrar escolas multisseriadas em Florianópolis, bem como encantada pela prática conhecida, segui meus estudos, vindo mais tarde a me aproximar do nascente instituto EDUCAMPO, onde atuei enquanto bolsista de iniciação científica junto à projetos de extensão e curso de especialização que construíam abordagem frente à temática Educação do Campo. Neste período, estabeleci contatos diversos com sujeitos do espaço rural, que em sua grande maioria, haviam iniciado os estudos em escolas rurais multisseriadas, relatando a partir destas memórias fascinantes experiências, que ampliaram ainda mais meu interesse e curiosidade quanto ao trabalho pedagógico e às relações estabelecidas nestas escolas.

Em função das inquietações vivenciadas neste percurso, elaborei projeto e ingressei no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC),

voltando a me aproximar do grupo com quem havia trabalhado durante a graduação, onde passei a, novamente, atuar enquanto bolsista em um dos projetos do, agora estabelecido, Instituto EDUCAMPO.

No âmbito das atividades do projeto “Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina”<sup>1</sup>, dei continuidade aos estudos sobre educação do campo e escolas rurais multisseriadas, vindo à desenvolver estudos e pesquisa de campo que, juntamente com as orientações e disciplinas cursadas no PPGE/UFSC, possibilitaram as reflexões e generalizações propostas por este trabalho. O campo empírico adotado para tanto foi o município Urubici/SC, eleito por conta dos baixos IDEB e IDH verificados, bem como pelo mesmo inserir-se no território de investigação proposto pelo projeto ao qual minha pesquisa foi vinculada.

Nesta caminhada constituiu-se a presente dissertação, que partindo do resgate da trajetória histórica percorrida pelo ensino multisseriado no Brasil buscou conhecer as condições postas nas escolas rurais que o vivenciam na atualidade, refletindo nesta dinâmica quais as perspectivas destas de contemplar as necessidades e expectativas evidenciadas por seus sujeitos, em suas buscas por uma “perspectiva de futuro”, hoje perseguida por meio das articulações e propostas da Educação do Campo. Nesta direção, foi necessário repensar a imagem e conhecer a realidade - via de regra - estabelecida nas escolas rurais multisseriadas, freqüentemente caracterizadas por: 1) grande rotatividade de professores em caráter temporário; 2) escassas condições materiais; 3) acúmulo de funções vivido pelos professores – que, via de regra, além de lecionar, administram, compram/buscam/retiram e preparam merenda, responsabilizam-se pelas matrículas e limpeza, preenchem relatórios, prestam contas, bem como assumem toda e qualquer tarefa que a escola demande ou possa vir a demandar; 4) pelo isolamento - não apenas geográfico, mas pedagógico, uma vez que se vêem sozinhos para encaminhar e lidar com todos os aspectos envolvidos no processo pedagógico.

Neste repensar, trago as palavras de Mészáros (2005), que assinala e nos levando à refletir as expectativas que vivenciamos em

---

<sup>1</sup> O referido projeto foi aprovado no Edital 2008/001 - MEC/CAPES integrando o *Programa Observatório de Educação*. Atuam parte deste projeto de pesquisa: Prof. Dr. Antonio Munarim(Cord.), Prof. Dr. Marcos de Oliveira, Prof. Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Branco Beltrame, Prof. Dr<sup>a</sup>. Zilma Isabel. Peixer, Prof Dr. Geraldo Augusto Locks, Ma. Alcione Nawroski, Me. Edson Marcos de Anhaia, Ma. Andrea Rivero, Ma. Natacha Eugênia Janata, Ma. Soraya Franzoni Conde, Kamila Farias Pantel, Iascara Varela, Vanessa Xavier Caldas e Sadi José Rodrigues da Silva.

relação à educação, compreendida enquanto caminho para a emancipação

(...) o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (...) não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005, p.65).

Talvez seja esta a perspectiva em que estejam inseridas algumas pequenas escolas rurais, que considerando as especificidades dos campos e camponeses, percebem e acolhem em suas dinâmicas, mediações e organização a cultura e a relação entre trabalho e educação - próprias do espaço rural. Desta forma, promovem trabalho respeitoso e significativo junto à estudantes e comunidade escolar, aproximando-se do que poderia vir a constituir uma escola do trabalhador rural e não para o trabalhador rural, demanda que parece fundamental na persecução de uma educação emancipadora.

A partir de pesquisa realizada junto à pequenas escolas rurais multisseriadas, Silva (2007) apresenta e reflete desafios que se apresentam aos professores destas, considerando que em seu constante movimento de inclusão de alunos de diferentes idades e interesses num mesmo tempo/espaço, vem a desenvolver competências que os permitem alcançar resultados positivos em relação à suas limitações.

Assim, aponta-se a necessidade de refletir e buscar compreender a importância e interferência estabelecida pelos professores, suas identidades, motivação e comprometimento no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas rurais multisseriadas, algo que talvez seja anterior e ainda mais determinante do que as condições materiais. Nesta direção questiona-se o que poderia estar motivando os professores destas escolas (onde o trabalho implica no enfrentamento e convivência com tantas dificuldades)? Seriam as possibilidades pedagógicas reveladas nesta dinâmica? Seria o compromisso e pertencimento à comunidade em que atuam? Seria o reconhecimento social implícito na docência neste espaço? O desejo de transformação social?

A escassez de estudos e pesquisas acerca das escolas rurais multisseriadas (ou a falta de visibilidade das mesmas), vem propiciando,

de forma geral, noções equivocadas. Entre elas, chamo atenção para a estabelecida em relação à região sul do Brasil, onde, via de regra, é transmitida a imagem de qualidade de vida e conseqüentemente “superação” das escolas multisseriadas (freqüentemente apontadas enquanto espaço de atraso e precariedade), algo que não condiz com a situação real.

Sendo assim, lembro que apesar de norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul compartilharem a presença destas escolas, o campo é espaço de especificidades, o que resulta na disposição de processos e experiências distintas, uma vez que se tratam de diferentes culturas, realidades e espaços. Assim, além dos múltiplos pontos de intersecção entre as escolas rurais multisseriadas da região sul e as estabelecidas nas demais regiões do país, é preciso conhecer e considerar as diferenças, pois somente nesta relação será possível construir compreensão coerente do universo em que estão inseridas estas populações e escolas, bem como contribuir para o atendimento à suas demandas.

Frente ao contexto apresentado e aos questionamento lançados, buscou-se na presente pesquisa conhecer e compreender possibilidades, princípios, dificuldades e potenciais envolvidos na dinâmica pedagógica constituída em uma escola rural multisseriada pertencente à região sul do Brasil, mais propriamente à Serra Catarinense, onde o foco da pesquisa foram os cotidianos e práticas pedagógicas da escola multisseriada da comunidade de São José, em Urubici/SC.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se abordagem qualitativa, nos moldes enunciados por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), que propõe enfoque sociológico, com ênfase na descrição, na observação participante e na entrevista em profundidade. A opção por realizar pesquisa participante se deu compreendendo que

A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino (DEMO, 1982, p.27).

Com o compromisso de produzir conhecimento socialmente relevante, principalmente para as populações que convivem com escolas rurais multisseriadas, acolheu-se tal metodologia, utilizando viés etnográfico no desenvolvimento da pesquisa de campo, onde se buscou registrar e compreender a realidade posta na relação com seus

indivíduos, privilegiando seus olhares e a descrição das práticas pedagógicas mediadas pela escola.

Como objetivo geral do estudo, elencou-se reunir informações que permitissem retratar e analisar a dinâmica em que as relações e trabalho pedagógico se dão nestas escolas, para, a partir disto, refletir quais perspectivas teriam estas na direção de concretizar uma educação do campo. No atendimento à tal demanda, optou-se por aprofundar o estudo em uma escola, estabelecendo desta forma os fundamentais acompanhamentos, convívios e contatos com os diversos sujeitos ligados àquela instituição. Assim foi possível conhecer, registrar e refletir aquela escola e contexto com a densidade desejada e necessária para atender às necessidades apontadas pelo estudo.

As estratégias utilizadas para realização da pesquisa de campo foram: anotações em diários de campo, registros fotográficos, entrevistas semi estruturadas e, essencialmente, convívio com a escola e a comunidade em que a mesma está inserida. Assim, foram registradas dificuldades, demandas e potenciais presentes na rotina dos sujeitos daquele contexto: gestoras da secretaria municipal de educação, ex-professoras da escola pesquisada, ex-alunos, pais de alunos, crianças que estudam na escola, a atual professora regente, bem como a comunidade de forma geral. O contato com os mesmos permitiu à pesquisa visualizar permanências e mudanças acontecidas na escola, bem como compreender de que forma suas atuais práticas, estrutura e abrangência foram estabelecidas.

Minha inserção e imersão no campo empírico se deu de forma gradual, iniciada por meio de contatos telefônicos estabelecidos junto à secretaria municipal de educação de Urubici/SC, onde pude dialogar a pesquisa em curso, bem como ser aceita e contar com mediação das gestoras para o desenvolvimento da pesquisa de campo no município.

Nos primeiros contatos realizados junto aos sujeitos da pesquisa apresentei-me enquanto pesquisadora, esclarecendo que era estudante da universidade e manifestando meu desejo em aprender sobre escolas multisseriadas. Como tal fui recebida e acolhida afetuosamente pela professora e pelos moradores da comunidade de São José, que aceitaram o convite em me ensinar sobre aquela realidade, abrindo as portas da escola, da igreja e de suas casas, proporcionando-me, bem como aos leitores desta dissertação, valioso aprendizado sobre escola rural multisseriada.

O contato com a teoria já produzida, assim como o convívio na comunidade, foi fundamental ao desenvolvimento do estudo, que apoiou-se em autores diversos, entre eles Arroyo, Calazans, Leite,

Saviani, Gatti, Hage, Kremer, entre muitos outros, que permitiram esboçar os horizontes da pesquisa, possibilitando olhar necessário em relação à realidade/dinâmica encontrada.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, visando por meio destes, evidenciar passado, presente em um possível futuro no horizonte destas escolas, o que demandou uma abordagem histórica, bem como o estabelecimento de diálogos entre diferentes tempos, contextos e espaços compartilhados pelas escolas rurais multisseriadas. No primeiro capítulo, buscou-se contextualizar a temática abordada situando: A demanda e origem da escola, a chegada da educação de massas e do ensino multisseriado ao Brasil, o cerceamento do modelo de ensino multisseriado em favor do seriado, a trajetória da educação e da escola multisseriada no campo brasileiro (contexto e políticas) e o surgimento e propostas do Movimento Nacional de Educação do Campo. No segundo, constitui-se a partir dos dados estatísticos disponíveis no INEP e no Programa Escola Ativa, análises quanto à condição e representatividade das escolas multisseriadas no Brasil, no intuito de traçar perfil atual das mesmas expondo e dialogando dados referentes à estabelecimentos, matrículas e docentes, bem como situando a atual política do governo para as escolas rurais multisseriadas: o programa Escola Ativa. No terceiro capítulo, apresentou-se e se estabeleceu dialogo frente à experiência de ensino multisseriado conhecida e vivenciada na rede municipal de ensino de Urubici, contextualizando a situação das escolas presentes, bem como introduzindo e estabelecendo bases para a exposição e reflexão do cotidiano atualmente vivenciado na Escola Frederico Locks, ao qual se dedicou o quarto capítulo. Neste, foram reconstituídas e analisadas rotinas, processos e práticas desenvolvidas no interior da escola frente à suas condições físicas, materiais, pedagógicas e às relações sociais estabelecidas naquele espaço e contexto. Por fim, são apresentadas as considerações finais, reiterando as discussões, cruzando, refletindo e generalizando história, contexto e práticas inerentes às escolas rurais multisseriadas, na direção de apontar princípios que venham a reforçar e favorecer o atendimento às demandas por construção de políticas pública coerentes, que permitam uma efetiva inclusão das classes multisseriadas, bem como o bom desenvolvimento de suas potencialidades pedagógicas, num futuro que pode vir a ser promissor para o campo.



## 1. HISTÓRIA DA ESCOLA MULTISSERIADA

No esforço de construir compreensão acerca do universo das escolas rurais multisseriadas inicio o diálogo proposto por este estudo abordando neste primeiro capítulo conceitos, trajetórias e reflexões fundamentais para tanto. Com este compromisso, articulo as discussões desta sessão partindo de reconstituição sucinta de importantes momentos e princípios estabelecidos na concepção da instituição escola, providencia que parece fundamental, uma vez que esta é objeto deste trabalho. Na seqüência, trarei etapas de sua chegada e implementação no Brasil, procurando assinalar a chegada e adoção do ensino multisseriado, bem como a introdução das escolas e da educação institucionalizada no campo brasileiro.

### 1.1 DEMANDA E ORIGEM DA ESCOLA

Conforme Enguita (1989), em todas as sociedades, ao longo da histórica, sempre esteve presente alguma forma de preparo ou formação para a introdução dos sujeitos no mundo do trabalho, processo usualmente estabelecido em outra(s) esfera(s), que não a da produção em si - mas freqüentemente na da família. Tal situação permanece atual em alguns espaços, sendo um deles o campo, onde nas rotinas diárias de trabalho, muitas famílias transmitem aos filhos conhecimentos e práticas não presentes na escola, podendo estes, num futuro, caracterizarem-se enquanto fundamentais - caso persistam na mesma área de atuação.

Na idade média, de acordo com o mesmo autor, a esfera familiar correspondia ao espaço mais empregado e bem aceito para formação de crianças e adolescentes para o trabalho, algo que não se dava na família de origem, mas em outras: por meio do estabelecimento de “intercâmbios de crianças”. A compreensão de que a existência de vínculos afetivos prejudicaria o estabelecimento de ambiente propício para o aprendizado dos desejáveis laços de dependência e auto-disciplinamento justificava tal prática, na qual, os objetivos não se relacionavam somente ao aprendizado de boas maneiras e de um ofício, mas essencialmente das relações sociais de produção - visto que as crianças e adolescentes atuavam enquanto servos, atendendo à seus mestres em todo conjunto de atividades da vida doméstica.

Desta forma, assinala-se a origem do grande destaque e importância atribuídos à socialização dos indivíduos nos processos educativos que ainda hoje vivenciamos, algo enraizado na idade média, uma vez que já naquele período – em que ainda não havia escolas-, a

centralidade dos aprendizados situava-se nas relações sociais, objetivo essencial dos processos educativos disponíveis.

#### Segundo Enguita (1989)

O ideal educativo da nobreza feudal não passava pelas letras, mas por aprender a montar a cavalo, a usar armas e, talvez, a tocar um instrumento musical. Quanto aos artesãos, a aprendizagem literária era para eles muito secundária e, no concernente aos camponeses, os poucos que acudiam a uma escola eram apenas doutrinados nos tópicos religiosos e morais em voga (ENGUIITA, 1989, p.108).

No contexto apontado, surgiram ainda na Idade Média os primeiros *internatos*, *orfanatos* e *work houses* para a infância marginal, provinda da crescente população sem meios de produção e subsistência. Tal grupo, já naquela época, despertava preocupação aos grupos dominantes, uma vez que - do ponto de vista dos últimos - representavam risco à ordem pública, bem como desperdício para as nações, considerando seus “braços inativos”.

Mais tarde, com impulso da Revolução Industrial, estas instituições vieram a converterem-se nas primeiras escolas de massas, atendendo às demandas dos grupos dominantes por disciplinamento, submissão, moralização e formação das populações marginalizadas para o trabalho (ENGUIITA, 1989).

Neste período histórico, as escolas passaram a se ocupar, de forma geral, do ensino de moral religiosa às crianças, bem como da instrução das mesmas quanto à como serem boas serventes, não havendo, inicialmente, intenção alguma de alfabetizar o povo.

Nesta dinâmica, durante boa parte do século XIX, os projetos de lei apresentados visando oportunizar alguma formação literária à estas populações foram sumariamente recusados, num entendimento de que os conhecimentos do povo não deveriam se estender para além das atividades que viriam a desempenhar (ENGUIITA, 1989).

O ensino das primeiras letras passou a ser proporcionado às massas somente no século seguinte, quando surgiu entre os grupos dominantes a compreensão de que a educação atuaria de forma mais eficiente no desenvolvimento e manutenção de controle e domínio social. Nesta direção, Enguita (1989) nos diz que

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los,

mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor, para isto, que religião? (ENGUIA, 1989, p.112).

Desta forma, a educação das massas passou a ser relegada à ordens religiosas, que oportunizavam o ensino das primeiras letras, bem como a conformação do povo frente à ordem estabelecida.

A transição desta atribuição para as escolas ocorreu somente mediante o alargamento que as indústrias vieram estabelecendo, onde um novo perfil de trabalhador passou a ser demandado, um trabalhador não apenas ideologicamente doutrinado e subordinado, mas disciplinado materialmente. A partir desta demanda, as primeiras escolas organizaram suas rotinas e formas de operacionalização, configurando-as em dinâmicas bastante próximas às de fábricas e quartéis militares: com controle rígido de tempos e corpos e com a instrução em si, deixada em segundo plano (ENGUIA 1989), algo em evidência em muitas instituições educativas na atualidade.

Neste ponto, mais uma vez se destaca a ênfase do aspecto social nos processos educativos, que, no início do século XIX, motivou, na França, debates quanto à supressão do praticado ensino mutuo (multisseriado) pelo simultâneo (seriado):

(...) a escola mutua havia ser mostrado capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. Entretanto o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes de sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (ENGUIA, 1989, p.116).

A partir da discussão trazida pelo autor, assinala-se uma das raízes e aspectos que vieram ao longo do processo histórico estabelecido atribuir - de forma geral - ao ensino seriado status de mais eficiente em relação ao multisseriado, que no período abordado, parecia não

apresentar condições tão interessantes quanto o primeiro para o disciplinamento dos estudantes.

Assim, em sua origem, a escola constituiu-se, foi compreendida, aceita e difundida enquanto “solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho, ou, ao menos, a mais prudente e barata, a solução preventiva” (ENGUIITA, 1989, p.122).

Tais direcionamentos e influências se multiplicaram pela Europa e por suas colônias, entre elas o Brasil, onde a educação deste cunho (de dominação, subordinação e disciplinamento de massas), também foi primeiramente estabelecida por ordens religiosas.

## 1.2 A CHEGADA DA EDUCAÇÃO DE MASSAS AO BRASIL

A educação de massas foi introduzida no Brasil ainda nos tempos de colônia, quando ordens religiosas diversas passaram a estabelecer trabalhos educativos junto à nossos índios, algo estabelecido a partir da chegada da ordem dos franciscanos nas caravelas de Pedro Álvares de Cabral em 1500.

Segundo Saviani (2010), já neste início da colonização, os franciscanos implementaram a dinâmica de percorrer aldeias indígenas promovendo instrução e catequização dos nativos, bem como empreenderam outras iniciativas, que, mais tarde, viriam a ser adotadas também por outras ordens religiosas. De acordo com o mesmo autor, a ordem em questão construiu ainda “recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (p. 40).

Apesar do pioneirismo apontado, a ação dos franciscanos se dava de forma dispersa, não permitindo aos mesmos o estabelecimento de um esboço de sistema educacional, algo que veio a ser constituído pela ordem dos jesuítas, que predominou e a partir de determinado momento passou a monopolizar o ensino no Brasil, uma vez que contavam com o apoio da coroa portuguesa e de autoridades da colônia - tendo vindo atuar no Brasil por determinação do rei de Portugal (SAVIANI, 2010).

Outro fator determinante para o predomínio da ordem jesuítica sob as demais naquele período relacionava-se com o fato de terem expandido seus trabalhos tendo enquanto foco a educação, conforme apresenta Ghirardelli Jr, nos dizendo que naquele momento haviam

(...) conflitos e divisões dentro da igreja, sendo a reforma protestante o principal deles. Era também

a época da expansão das fronteiras geográficas, com a descoberta das Américas e a abertura de novas rotas comerciais na Ásia, e das mudanças radicais no campo das ciências e das letras (GHIRARDELLI JR, 2008, p.25).

Neste contexto, conforme o mesmo autor, foi fundada a Companhia de Jesus, que “tentou dar uma resposta positiva a esses desafios, atuando em três campos: defesa e promoção da fé cristã; propagação da fé nos territórios coloniais; educação da juventude” (p.25).

A chegada dos jesuítas ao Brasil se deu na primeira administração do Governo Geral - estabelecida por José de Souza -, oportunidade em que aportou aqui o padre Manoel da Nóbrega, pioneiro da educação jesuíta no Brasil.

A abordagem inicialmente implementada pela referida ordem no campo educacional objetivava a sujeição dos indígenas e sua conversão religiosa à fé católica, além de seu disciplinamento, moralização e instrução em atendimento aos interesses da coroa, que via na educação uma estratégia eficiente no favorecimento do processo de dominação e exploração em curso.

Em relação à estruturação e desenvolvimento inicial da proposta educacional jesuítica, Ghirardelli (2008), aponta que foi constituído processo que partia do ensino da língua portuguesa aos indígenas, doutrinação e alfabetização. Em seguida, era ofertada formação voltada para o canto orfeônico e música instrumental. Com esta etapa cumprida, os estudos poderiam ser concluídos com formação direcionada para a agricultura ou terem continuidade por meio de instruções voltadas para gramática latina, podendo ainda, os destinados à esta área, serem mais tarde encaminhados à ensino superior na Europa.

A aplicação e desenvolvimento deste plano, porém, se deu de forma precária, resultando em oposições internas na ordem, que vieram a possibilitar mais tarde a supressão deste por um plano geral de estudos, elaborado pela Companhia de Jesus e nomeado *Ratio Studiorum*. Conforme Saviani (2010), o referido documento – que teve sua versão final publicada em 1599 - tratava-se de um plano universalista, pois era de uso obrigatório por todos os jesuítas; e elitista, por ter sido destinado aos filhos de colonos, excluindo os indígenas e vindo, mais tarde, a possibilitar a conversão dos colégios jesuítas em colégios para elite colonial.

Os jesuítas permaneceram no Brasil e mantiveram predomínio na oferta de educação até 1759, quando foram expulsos pelo Marques de

Pombal e novas experiências educacionais vieram aqui de se estabelecer.

### 1.3 INSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DO ENSINO MULTISSERIADO NO BRASIL

O processo vivenciado no Brasil após a expulsão dos jesuítas trouxe-nos a dinâmica do ensino multisseriado, que certamente se transformou ao longo dos tantos anos e realidades, permanecendo, porém, ampla, diversa e fortemente presente em nossas escolas na atualidade.

As “reformas pombalianas”, propostas e executadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o - “Marquês de Pombal” -, foram estabelecidas a partir do desejo de situar Portugal e suas colônias rumo ao desenvolvimento, partilhando com os demais países europeus as transformações econômicas, políticas e culturais originadas a partir do Iluminismo. Em função dos preceitos deste movimento, - que questionava fortemente a igreja e as autoridades tradicionais, disseminando ideais que se pretendiam democráticos, seculares e liberais - a Companhia de Jesus foi duramente atingida tanto em Portugal quanto no Brasil, sendo, conseqüentemente, expulsa (GHIRARDELLI JR, 2008).

Diante desta situação, mudanças diversas estabeleceram-se na educação existente no Brasil e em Portugal, ainda que em ambos os países tenham permanecido enquanto professores - por algum tempo - os formados pelos padres da Companhia de Jesus.

Em meio a estas condições surgiu o ensino público em Portugal (ofertado pelo estado a partir de 1759), onde passaram a ser instituídos concursos públicos e seleção de literatura para as escolas (com devida censura à alguns autores do movimento Iluminista - aceito e exercido apenas parcialmente por Portugal) (GHIRARDELLI JR, 2008).

No Brasil, foram implementadas as “aulas régias”, que substituíam os cursos de “humanidades - ensino secundário” e eram concebidas e organizadas em espaços físicos oportunizados pelos próprios professores, que após efetivarem o funcionamento da “escola”, exigiam pagamento do governo pelo ensino/serviço prestado (GHIRARDELLI JR, 2008).

As classes multisseriadas, conforme Atta (2003, apud SANTOS e MOURA, 2010), surgiram ainda neste período, em que o ensino das primeiras letras, com ou sem vínculo com o Estado, era oportunizado a partir do perambular de professores de fazenda em fazenda, ou, em

pequenas vilas e localidades pouco habitadas, por meio da reunião de crianças em torno de alguém considerado pela comunidade capaz de promover tal formação.

Com vinda da família real para o Brasil, em 1808, as transformações no “sistema de ensino brasileiro” aprofundaram-se: cursos profissionalizantes de ensino médio, superior e militar foram criados; e o ensino passou a ser estruturado nos níveis primário (escola de ler e escrever), secundário (aulas régias) e superior (GHIRARDELLI JR, 2008).

Novas transformações foram deflagradas a partir de 1821, quando a corte real retornou para Portugal, oportunizando no ano seguinte a proclamação da independência, processo que resultou na demanda por nova organização da nascente pátria.

Para estruturação da mesma, a construção de uma constituição própria tornou-se fundamental, âmbito em que, em 1823, Dom Pedro I convocou a Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa – no interior da qual foi criada a Comissão de Instrução Pública, responsável pela criação de uma legislação nacional para este efeito (SAVIANI, 2006).

Neste processo, nossa primeira constituição foi outorgada (em 1824), contendo tópico específico quanto à educação, onde a necessidade de criação de um sistema nacional era apontada a partir da recomendação de que fossem constituídas no Império escolas primárias, ginásios e universidades.

Em 1827, a Comissão de Instrução Pública entrou em acordo e cumpriu a tarefa que lhe havia sido atribuída implementando a Lei de 15 de Outubro, que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, que fixava em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Nos artigos seguintes, atribuía aos presidentes das províncias a responsabilidade de atender às demandas necessárias para o estabelecimento das escolas, estabelecendo o salário dos professores, buscando edificações, etc.

Para efeito nesta discussão, no entanto, chamo atenção para os artigos 2º e 15º, que definiam, consecutivamente:

- As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se (grifo meu);

- Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster<sup>2</sup>.

Desta forma o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil, apesar de não haver na referida lei qualquer menção à palavra pedagogia - devido às diversas discussões e discordâncias em relação à este termo naquele momento histórico<sup>3</sup>.

Conforme Saviani (2006) o método Lancaster, consistia em sistema de ensino

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mutuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta,

---

<sup>2</sup>A introdução dos castigos do método Lancaster na instrução pública representou uma possibilidade de substituição dos castigos corporais (praticados pelo uso de chicote e palmatória) por um sistema de recompensas e punições de cunho moral - que não suprimia os castigos físicos. Na obra *Sistema Britânico de Educação*, redigida e publicada por Lancaster em 1823, constam descrições detalhadas de punições à serem aplicadas junto à alunos indisciplinados, podendo estas constar de forma física e/ou moral, com ênfase na segunda. Em *A Instrução Elementar e os castigos escolares em Minas Gerais no Séc. XIX*, disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/284.pdf>, Marcilaine Inácio Soares e Fabiana da Silva Viana discutem e exemplificam castigos praticados com embasamento do método Lancaster. Entre os citados pelas autoras, apresento à título de ilustração a *gonilha*, que consistia em um pedaço de madeira à ser posicionado ao redor do pescoço do aluno, como um colar. Pesando aproximadamente 3 quilos, este instrumento restringia a movimentação e causava dores físicas ao indivíduo, levando-o a manter-se ereto, dividindo o peso entre os ombros, o que proporcionava - além do desconforto físico - constrangimento moral frente aos demais alunos.

<sup>3</sup> Saviani discute esta questão em SAVIANI, Dermeval, (2006). *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

supervisionava toda a escola, em especial os monitores (SAVIANI, 2006, p. 4).

Nos documentos da época, de acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento do referido método era apontado enquanto positivo somente quando se referiam à possibilidade de instruir um grande numero de sujeitos à baixos custos. As deficiências do método, por outro lado, eram freqüentemente expostas nos relatórios dos ministros do império e dos presidentes de província, de forma que em 1834, através de Ato Adicional à Constituição, o poder central acabou por transferir aos governos provinciais a competência de administração do ensino primário e secundário, afastando-se do gerenciamento deste conflito.

#### 1.4 CERCEAMENTO DO MODELO DE ENSINO MULTISSERIADO EM FAVOR DO SERIADO

Na dinâmica evidenciada, em 1854, o Ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz baixou o Decreto nº 1.331-A, que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”<sup>4</sup>, que estabeleceu normatizações para o estabelecimento de ensino primário e secundário no município da Corte, vindo a se tornar referência para outras províncias.

Em tal regulamento, destaca-se o Artigo 64, que instituiu a obrigatoriedade do ensino primário, sob pena de multa:

Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias. A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes. O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiaes (BRASIL, Decreto nº 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854).

---

<sup>4</sup> BRASIL, Decreto nº 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

e o artigo 73 que fixava o ensino simultâneo (seriado) enquanto método geral à ser adotado e executado pelas escolas, podendo estas admitirem outras formas de ensino à critério do Inspetor Geral - instituído por este mesmo decreto para a fiscalização das escolas:

Art. 73. O methodo do ensino nas escolas será em geral o simultaneo: poderá todavia o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades (BRASIL, Decreto nº 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854).

A indicação de que a operacionalização do ensino deveria ser preferencialmente por meio do método simultâneo, ou seriado, não suprimiu a permanência do multisseriado, que foi mantido pelas mesmas razões, congratuladas por gestores anteriormente: seu baixo custo aos cofres públicos.

Décadas mais tarde, por meio da reforma geral da instrução pública paulista – implementada pela Lei n.88 de 8 de Setembro de 1892 – surgiram os grupos escolares, modelo de ensino que gradualmente difundiu-se por todo país, conformando a organização do ensino primário que vivenciamos na atualidade.

A referida legislação, que abrangeu a instrução pública em sua totalidade, dedicou especial atenção à educação primária, na qual foi instituída a reunião e readequação das pequenas escolas - ou seja, sua nucleação – para composição de grupos escolares, dispondo, cada um deles, de um diretor para sua organização e fiscalização.

Nesta dinâmica, a fragmentação, controle do processo de aprendizagem e do trabalho dos professores - iniciada com a implementação do Decreto nº 1.331-A de 1854, consolidou-se e aprofundou-se, sendo também instituída a construção de prédios escolares com arquitetura específica para o ensino.

A reunião das pequenas escolas implicou em transformações no processo de ensino, que se tornou gradativo mediante a: transformação das classes em séries anuais; agrupamento dos alunos por série/grau de aprendizagem; promoção gradativa dos alunos associada a conclusão das consecutivas séries.

Saviani (2010), apresenta que esta passagem da multisseriação para a seriação levou os grupos escolares a serem referendados enquanto “escolas graduadas”, pois organizavam-se em graus, âmbito no qual os princípios que mais tarde vieram a caracterizar a escola tradicional

foram desenvolvidos. Entre estes princípios, o mesmo autor aponta: “simplicidade, análise e progressividade”, “formalismo”, “memorização”, “autoridade”, “emulação” e “intuição” (p. 172).

Em relação à expansão dos Grupos Escolares, Santos e Moura (2010) indicam que

Somente a partir da República e, mais fortemente, a partir da década de 1920, foram popularizando-se, sobretudo nas cidades, os Grupos Escolares, organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente, com as crianças separadas por sexo. Nas vilas e povoados, bem como na zona rural, apesar da instituição dos Grupos Escolares, permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, o que, para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vem ocorrendo até hoje (MOURA e SANTOS, 2010, p.41).

Para os mesmos autores, a implementação dos Grupos Escolares configurou-se enquanto esforço modernizador do governo, uma vez que até o final do século XIX, via de regra, as aulas era ministradas nas residências dos professores, salvo raras exceções em que antigos prédios jesuítas eram aproveitados.

A inserção dos Grupos Escolares se deu primeiramente nas capitais, sendo em seguida estendida aos municípios menores, onde passaram a se estabelecer fechamentos e nucleações de escolas multisseriadas em funcionamento em comunidades rurais.

Ainda no esforço de registrar a trajetória percorrida e apontar elementos que auxiliem a pensar e compreender o contexto atualmente vivenciado nestas escolas, apresento na sequência memória da inserção da escola pública no campo brasileiro, processo iniciado somente ao final do segundo império e difundido apenas no século XX - em função das transformações ocorridas no referido espaço (CALAZANS, 1993).

## 1.5 CAMINHADA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA MULTISSERIADA NO CAMPO

(...) qualquer análise, orientação e interpretação de política educacional e da própria educação tem por pressupostos o Estado Liberal Moderno e o Capitalismo Internacional, que se intercompõem e

sustentam num processo social histórico em que os objetivos primordiais são poder e lucro (LEITE, 2002, p.17).

Em atenção ao direcionamento e às preocupações fixadas por Leite (2002), bem como aos elementos já apresentados no estabelecimento desta memória da instituição das escolas e do ensino público no Brasil, dou continuidade às discussões propostas neste estudo expondo de que forma tal processo foi desenvolvido no campo empírico adotado. Para tanto, demarco conjunturas econômicas, bem como políticas públicas que tiveram atuação relevante na dinâmica que constituiu a realidade atualmente vivenciada nas escolas rurais multisseriadas, algo que busco pensar assinalando a questão das terras, providência tomada considerando que nela se constitui o trabalho e a partir dele as demandas à serem assumidas pela educação.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil instauraram-se processos de resistência, entre eles indígenas, quilombos e lutas regionais diversas por independência. Conforme Calazans (1993), desta era a 1930, nenhum programa educacional ou regulamentação relevante foi implementada no atendimento à escolarização no campo brasileiro, havendo, entre as poucas iniciativas estabelecidas, maior ênfase às destinadas ao ensino médio e principalmente ao ensino superior. Neste período, a mesma autora destaca os seguintes eventos: 1) O Plano de Educação de 1812, implementado no governo de Dom João VI, que previa “que no 1º grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes”<sup>5</sup>; 2) O Plano Nacional de Educação de 1826, onde constava que “inscreve-se que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, insistindo-se particularmente no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais de maior utilidade nos usos da vida”<sup>6</sup>; e 3) O Decreto nº 7247, da reforma de 1879, onde foi regulamentado que “o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no primeiro grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura” (p.18)

Em tal conjuntura, especialmente após a proclamação da independência - em 1822 -, amplo processo imigratório de trabalhadores

---

<sup>5</sup> Calazans, 1993, p.17, APUD J. Moreira de Souza, “Educação Rural para a escola primária”. Revista Brasileira dos Municípios, Rio de Janeiro, (12): 1098, out/dez, 1950.

<sup>6</sup> Id., *ibid.*

européus teve início em função das conjunturas estabelecidas no Brasil e na Europa, contexto que motivou a constituição da lei de terras.

Nesta dinâmica, muitos escravos já fugiam das fazendas e a Inglaterra pressionava a burguesia brasileira para que aderissem à libertação dos mesmos, argumentando que o trabalhador imigrante assalariado não só apresentaria melhor desempenho, como representaria economia em relação à manutenção dos escravos. Outra preocupação da burguesia brasileira era a resistência oferecida pelos escravos que haviam fugido e se reunido nos quilombos, que com o passar dos anos poderiam vir a se tornarem proprietários das terras em que estavam estabelecidos, uma vez que regia a lei de posse. Esta, por sua vez, atraiu e iludiu muitos imigrantes europeus, que em busca de trabalho, novas oportunidades e propriedade de terras estabeleceram-se no Brasil, assumindo gradualmente os postos de trabalho antes ocupados pelos escravos, estabelecendo trabalho assalariado, bem como a experiência da escola, algo que já vivenciavam em seus países de origem.

O modelo econômico presente naquele momento era agro-exportador (monoculturas de café, cana de açúcar, algodão, etc) e o acesso ao ensino no espaço rural privilégio de poucos. Neste contexto, a educação se dava de forma privada, por meio de seminários e entidades religiosas ou então a partir de escolas constituídas por imigrantes europeus.

### **1.5.1 Estado Novo e o Ruralismo Pedagógico**

A partir de 1900, a economia brasileira passou a vivenciar período de industrialização, no qual a crise das monoculturas e, em especial, a crise do café, geraram disputas acirradas por poder: de um lado latifundiários; do outro industriais e comerciantes. Os conflitos e parcerias instituídos em tal dinâmica conduziram à revolução de 1930, que provocou algumas mudanças na conjuntura educacional estabelecida no espaço rural até aquele momento:

As revoluções agro industriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surgiu no meio rural brasileiro tardia e descontínua (CALAZANS, 1993, p. 16).

Neste contexto, debates quanto à educação oportunizada nas escolas rurais passaram a ser constituídos, sistematizados e difundidos pelos pioneiros do ruralismo pedagógico, que criticavam as escolas rurais vigentes por meio de denúncias embasadas nos altos índices de analfabetismo no meio rural, na desordem, inchaço e empobrecimento das cidades (em função do forte movimento migratório ocorrido nos anos de 1910/1920), assim como na impossibilidade de absorção de toda mão de obra disponível nas cidades. As discussões estabelecidas pelo referido grupo situavam tais escolas enquanto urbanistas, promotoras da desordem social e desagregadoras do homem rural de seu meio e vocação.

Em resposta aos problemas sociais indicados, os pioneiros do ruralismo pedagógico defendiam a implementação de uma escola rural organizada em função do trabalho no campo, que em suas práticas possibilitasse a fixação do homem ao meio rural, formando-o para: o trabalho, a realização da vocação agrária do país, o amor à pátria e para a construção de uma unidade nacional que garantisse a ordem e o bem estar de toda nação (CALAZANS, 1993).

Frente ao amplo processo de industrialização em curso naquele período, Getúlio Vargas optou por priorizar ainda a formação profissional urbana, visando atender às novas demandas do mercado. A tendência constituída pelos pioneiros do ruralismo pedagógico veio a receber atenção e espaço na agenda de governo somente em 1937, quando foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, onde o intuito foi difundir princípios de disciplina e civismo, bem como expandir o ensino preservando as características daquele espaço (LEITE 2002).

A partir deste olhar, diversos programas e políticas passaram a ser estabelecidos. No que concerne a educação rural, vale destacar as proibições instauradas no ensino no âmbito da Campanha de Nacionalização, que objetivava controlar a influência dos imigrantes no Brasil e forçar sua integração por meio da supressão de suas culturas. Nesta direção e buscando elevar os conceitos das escolas públicas, diversas proibições foram instituídas, entre elas: o ensino em língua estrangeira, a utilização de material didático em língua estrangeira e a contratação de professor estrangeiro – entre muitas outras.

O Estado Novo, ou Estado Nacional – como também era denominado, era apresentado pelos grupos que o comandavam enquanto uma “nova forma de democracia”, onde os interesses nacionais estariam sendo visados sem que houvesse demanda por intermédio de representantes. O objetivo anunciado neste contexto era a construção de

uma “grande nação” - que viria concretizar o processo de industrialização.

Nesta direção, grande esforço era empreendido para difusão e interiorização do “espírito nacionalista”, que ressaltava o trabalho e formação da juventude. As estratégias utilizadas para a propagação de tal ideologia relacionavam-se com a formação de opinião pública - algo perseguido por diversos meios, entre eles a criação de eventos de massas e a veiculação de propagandas na imprensa, cinema e rádio<sup>7</sup>, objetivando enaltecer e inculcar imagem carismática do presidente.

As propostas do ruralismo pedagógico vinham ao encontro de tais perspectivas, que foram abordadas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, ocorrido em 1942 e considerado marco na trajetória estabelecida pelo referido pensamento, que naquele momento assinalou também as tendências escolanovistas absorvidas - a partir dos “Pioneiros da Educação Nova”. Para Leite (2002), o referido congresso foi indiretamente porta-voz da nova oligarquia (industrial), que tão conservadora quanto a anterior, apresentava discurso conservador-nacionalista em defesa da necessidade de transformação da educação rural, destacada por meio da evidenciação das premissas básicas: elevado analfabetismo nas zonas rurais, redução da produção agrícola em função do êxodo e necessidade do estabelecimento de uma unidade sócio-cultural nacional (p. 31).

Compartes desta tendência difundiam a ideologia do colonialismo, enaltecendo virtudes do campo e da vida campesina, encontrando apoio em elites urbanas - que buscavam a prevenção e solução dos problemas e desordem social estabelecidos pelo grande êxodo -, mas também em agroexportadores, que visavam atender às suas demandas por mão de obra rural. Na difusão das proposições do ruralismo pedagógico, importantes parceiros à serem assinalados foram o Movimento Nacionalista e o Movimento Católico - que ainda no início do século pregavam que a riqueza tinha como origem a produção agrícola, na direção de favorecer a interiorização de valores que encaminhassem o país para um destino econômico agropecuário (LEITE, 2002, p.29).

Após o término da segunda Guerra Mundial, em meados da década de 40, surgiram programas e proposições diversas a partir de convênio assistencial selado entre Brasil e Estados Unidos, que - em busca de novos mercados consumidores - passou a investir na educação de populações camponesas. As bases deste convênio foram

---

<sup>7</sup> Neste período foi criado o programa “Voz do Brasil”.

estabelecidas pelo Ministério da Agricultura do Brasil e pela *Inter-American Education Foundation Inc*, que neste ato, instituíram o extensionismo técnico no meio rural brasileiro, onde por meio de formações, o consumo de insumos e tecnologia norte americana passou a ser difundido e incentivado.

#### Segundo Leite (2002)

Paralela ao ensino formal, a extensão passou a utilizar-se da estrutura física da escola e lançou um projeto em que a educação para o desenvolvimento e para a vivência comunitária passava por novos prismas e orientações, bastante diferenciados daqueles praticados pela escola tradicional. O trabalho do extensionista, já devidamente programado e preparado, jogou contra a parede a dinâmica pedagógica dos professores rurais, como algo ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizara até então (LEITE, 2002, p. 36).

Neste contexto, surgiu a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que atuava no estabelecimento de programas educacionais visando o desenvolvimento rural. Entre suas ações, o mesmo autor destaca a implementação de centros de treinamento (onde eram disseminadas informações técnicas), a promoção de Semanas Ruralistas (que se tratavam de seminários, encontros, entre outros), bem como a implementação de Clubes Agrícolas e Conselhos Comunitários Rurais. Nestes moldes, foram instaladas também as Missões Rurais, financiadas pelas duas nações para o desenvolvimento de ensino técnico elaborado por especialistas em extensão rural norte-americanos (p.32-33).

Em relação aos programas implementados, Calazans (1993), destaca suas características de pacote fechado, afirmando que chegavam ao Brasil “prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa” (p. 27), sem que houvesse questionamento quanto à adequação destes métodos e conteúdos à realidade brasileira.

Segundo a mesma autora, em suas ações junto ao governo brasileiro, os Estados Unidos buscavam também constituir e aprofundar – no âmbito da guerra fria – o compartilhamento de valores e princípios, bem como de cooperação e construção de identidade no Ocidente, visando desta forma promover a integração de países de baixo consumo e grande potencial de produtividade ao mercado capitalista.

Na direção de promover esta integração - viabilizando lucros aos grupos dominantes de ambos os países - a estratégia utilizada foi a educação, que passou a ser oportunizada no espaço rural por meio da destinação de programas diversos às bases populares de estados brasileiros. A partir de tais programas e formações, o nacionalismo e o consumo de insumos e maquinarias eram inculcados aos produtores, que vieram a formar o novo mercado consumidor ambicionado.

Algumas das iniciativas implementadas neste percurso foram: o Serviço Especial de Saúde Pública (atual Fundação SESP) de 1942 - que tinha como atribuição promover educação sanitária no meio rural-; a Campanha de Educação de Adultos, de 1947 - incumbida de estabelecer educação integral para a melhoria das condições sociais e materiais das pequenas comunidades - âmbito em que seriam desenvolvidas as “Missões Rurais de Educação de Adultos” (iniciadas em 1950); e em 1948, a Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar) em Minas Gerais, patrocinada pela *American International Association for economic and social development* (AIA) - com o intuito de agenciar crédito e extensão rural.

Esta última, conforme Calazans (1993), foi a primeira de muitas associações de crédito rural constituídas e estabelecidas naquele período, tendo esta, centralizado suas atividades mais tarde pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar), criada em 1956 para a coordenação de programas de extensão e captação de recursos técnicos e financeiros (p.23).

Nos anos de 1952 e 1955, em período desenvolvimentista - no governo Juscelino Kubitschek - a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) também foram criados, com o anunciado intuito de promover o desenvolvimento das comunidades rurais.

Leite (2002) aponta que apesar de todos os esforços estabelecidos para a fixação do homem ao campo, nem a difusão dos ideais do ruralismo pedagógico, nem os programas de extensão, nem as missões ou as campanhas rurais puderam conter o grande êxodo iniciado na década de 1950 e deflagrado na de 1960 (p. 37).

Neste processo, Calazans (1993) assinala o impacto econômico causado pelas diversas investidas em extensão e crédito rural - na direção de transformar o pequeno produtor brasileiro em consumidor de insumos, tecnologias e máquinas próprias de um “*farmer americano*”:

Diante da aceleração inflacionária, do desequilíbrio da balança de pagamentos, da

montagem de um parque industrial com alto grau de diversificação e do rápido processo de urbanização, a opção pelo pequeno e médio proprietário é repensada (CALAZANS, 1993, p.24).

Assim, à medida que centros industriais e áreas de produção se expandiam, atraindo populações camponesas para os centros urbanos, pequenos e médios produtores familiares passaram a ser atendidos preferencialmente em cooperativas ou associações pré-cooperativas.

Entre os anos de 1955 e 1960 foi formulada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituídas em 1961 pela lei 4.024, conservando a educação nacional dentro de parâmetros urbano-centrados, sem nada propor em relação à educação no espaço rural. Conforme Leite (2002), aos Estados foi atribuído o atendimento às demandas de ampliação do corpo disciplinar das escolas, manutenção e organização do funcionamento do ensino primário e médio, bem como de obrigatoriedade escolar para as crianças com 7 anos de idade, ficando a estruturação das escolas de ensino fundamental no espaço rural à cargo dos Municípios. Nos pequenos e essencialmente rurais - sem condições financeiras, as normas estabelecidas não puderam ser cumpridas, permanecendo assim o processo de precarização e deteriorização da educação formal no referido espaço.

No final da década de 60, por conta do aprofundamento das desigualdades estabelecidas nas regiões mais povoadas do Brasil, foi implementado o primeiro órgão de planejamento e desenvolvimento regional brasileiro, bem como foi firmada a “Aliança para o Progresso”. A mesma, tratava-se de programa de apoio financeiro e técnico para o desenvolvimento econômico, estabelecido entre os Estados Unidos e diversos países da América Latina – nos quais o primeiro, por meio da disponibilização de recursos, permanecia investindo na consolidação de mercados consumidores, bem como na dominação ideológica.

Diversos programas educacionais rurais associados ao desenvolvimento comunitário continuaram a ser estabelecidos entre as décadas de 60 e 70, muitos direcionados à educação popular e de adultos, ainda na direção de conduzir estas populações à novas e desejáveis formas de consumo, trabalho e organização social.

Conforme Calazans (1993), a percepção e avaliação dos promotores destes programas era de que “(...) passado o estardalhaço das operações triunfalistas, as culturas locais retomavam suas praticas tradicionais” (p. 28), descompasso que favoreceu o surgimento de movimentos populares no campo.

### 1.5.2 O surgimento de movimentos sociais do campo e a Pedagogia de Paulo Freire

A união estabelecida pelo governo entre os ideais de desenvolvimento nacional e o populismo, levaram a criação e implementação de campanhas e programas ministeriais diversos para a educação e alfabetização de jovens e adultos das classes populares, tanto urbanas quanto rurais, objetivando o comparecimento dos mesmos às urnas - uma vez que ser alfabetizado era condição para obter direito ao voto (SAVIANI, 2010).

Neste contexto, surgem os Centros Populares de Cultura (CPC) e mais tarde o Movimento de Educação de Base (MEB), que

(...) tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos em favor dos desprotegidos da zona rural, cuja culminância se deu com a promulgação do Estatuto do trabalhador rural, lei 4.214, sancionada em 2 de Março de 1963 (LEITE, 2002, p.40).

Este direcionamento, porém, não esteve presente no MEB desde sua criação em 1961, sendo o referido movimento, em sua origem, de responsabilidade da igreja católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A direção do movimento veio a ser concedida à participantes populares mais tarde, somente então adquirindo caráter de luta, conscientização e politização (SAVIANI, 2010).

Em relação às raízes dos movimentos populares do campo, Leite (2002) lembra as investidas de Francisco Julião em prol do estabelecimento de direitos dos trabalhadores rurais na década anterior, bem como a ação pastoral de alguns bispos da igreja católica, que através de trabalho social favoreceram a criação de grupos de alfabetização de adultos e educação popular no campo.

Nesta dinâmica, na primeira metade da década de 1960,

a expressão educação popular assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem vigente (SAVIANI, 2010, p.317).

As críticas estabelecidas frente às propostas advindas do governo, assim como a ampliação dos movimentos populares - entre eles as lutas camponesas por reforma agrária e educação de base - geraram reação por parte do governo, que buscando conter o referido empenho, empreendeu paralelamente às ações da “Aliança para o Progresso”, programas setoriais diversos vinculados a situações de assentamento, expansão produtiva agrícola e educação informal para populações rurais (LEITE, 2002).

Em tal conjuntura, surgiu a proposta de Paulo Freire, que se aproximava das tendências escolanovistas de Dewey, das idéias de Anísio Teixeira, bem como de trabalhos educacionais desenvolvidos por movimentos da igreja católica. Tal proposta se deu no âmbito da educação popular, vindo de encontro às intencionalidades e práticas da educação vigente ao visar estabelecer o processo educacional enquanto prática libertadora, problematizadora e conscientizadora, levando os sujeitos a iterarem-se dos problemas nacionais e a participarem de debates e lutas políticas. Assim, a mesma influenciou e veio a subsidiar amplamente lutas de movimentos de educação popular, que passaram a reivindicar uma educação que permitisse ao povo se libertar da citada manipulação de opinião estabelecida pelo governo (em diversos meios de comunicação). Desta forma, houve em todo país grande adesão a tal proposta, não apenas enquanto forma de resistência, mas como método de alfabetização de adultos (GHIRARDELLI JR, 2008; LEITE, 2002).

Apesar de toda mobilização social estabelecida no referido período na direção de concretizar uma educação que atendesse aos interesses dos “populares”, frente à crise do modelo desenvolvimentista, houve: o desenvolvimento das ondas migratórias, o golpe militar em 64, a anulação dos direitos civis, o desenvolvimento do milagre econômico e a aproximação do Brasil ao Fundo Monetário Internacional. Em decorrência dos referidos eventos, a extensão se instituí de forma contundente no meio rural, freqüentemente prejudicando e até mesmo tomando o reduzido espaço destinado à educação formal disponível naquele contexto (LEITE, 2002).

Conforme Romanelli (1998), a partir de 1964, dois períodos determinantes foram estabelecidos no sistema educacional brasileiro: o do estabelecimento dos convênios MEC - USAID e o do desenvolvimento destes.

O primeiro, conforme a mesma, correspondeu à implementação do regime militar e das medidas adotadas para recuperação econômica do país: neste momento, as demandas por educação haviam crescido fortemente e o governo empenhava-se na repressão de pressões

populares, que evidenciavam a profunda crise estabelecida no sistema educacional. Ainda neste primeiro período, empregando as dificuldades enfrentadas enquanto justificativa, o governo firmou convênios entre o MEC e a *Agency for International Development (AID)* onde, por meio de auxílios técnicos e financeiros, foi conferida a segunda a tarefa de organizar o sistema educacional brasileiro (p.197).

No segundo período apontado pela autora, esforços foram empreendidos para “adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (p. 196), no qual foi implementado o “Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social” para o período de 1967 a 1976 – (lançado por meio do Ministério do Planejamento no governo de Castelo Branco), que atribuía aos processos educacionais rurais e urbanos a função de habilitar minimamente os trabalhadores para sua inserção no mercado de trabalho e melhoria de qualidade de vida.

A busca de adaptação do sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico em questão implicou no estabelecimento de reformas diversas, entre elas, as leis 5.540 de 1968 (referente à estruturação do ensino superior) e a 5.692 de 1971 (para estruturação do ensino de 1º e 2º grau).

Leite (2002) aborda as propostas para educação instituídas neste período considerando que vieram em atendimento à crise, mas especialmente às demandas por dominação e controle social evidenciadas no governo militar, apontando para a implementação aberta de preceitos para o fortalecimento e sustentação deste, num período em que a educação foi reconhecida e efetivamente utilizada enquanto instrumento de inculcação ideológica.

Em relação à lei 5.692, ainda sem apresentar qualquer proposta para a educação rural - mantendo elitismo no processo escolar nacional -, interferiu de forma contundente nesta, uma vez que levou as secretarias estaduais de educação à criarem estratégias diversas em suas buscas por adequação frente às novas regras. Uma destas foi a descentralização, que visando dinamizar a estrutura dos sistemas de ensino acarretou na transferência gradativa e concreta da atribuição de ofertar ensino fundamental aos municípios.

### **1.5.3 A Municipalização da Educação Rural**

(...) a educação rural consolida-se, na senda da municipalização da educação, a partir de 1975, com o Programa de Assistência Educacional aos

Municípios (PROMUNICIPIO), articulando iniciativas de organização da educação municipal, sobretudo, no campo pedagógico (currículo, supervisão, produção de material pedagógico) (QUEIROZ e AZEVEDO, 2010, p.63).

Desta forma a municipalização do ensino rural foi consolidada, permanecendo este escasso, precário e frequentemente ditado por entidades que desenvolviam projetos junto ao MEC - ofertando subsídios aos municípios em troca da determinação de como o processo educacional seria estabelecido. Neste gradual processo de absorção das escolas rurais pelos municípios - a partir da década de 1970 -, além do estabelecimento de programas federais diversos, no sentido de organizar a estrutura das instituições, foram criados os Conselhos Municipais de Educação (LEITE 2002, SANTOS e MOURA, 2010, CALAZANS, 1993).

Outros importantes momentos neste processo foram: a promulgação da Constituição Federal em 1988; e a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), na década de 1990 - que proporcionaram maior autonomia aos municípios.

Santos e Moura (2010), evidenciam o significativo aumento de gestores e burocracias na constituição desta estrutura, situação que representou acirramento no controle e racionalização do trabalho docente. Os mesmos chamam atenção ainda para o “engessamento” promovido por tal contexto no processo pedagógico estabelecido nas escolas rurais, algo compreendido por estes autores enquanto prejudicial, uma vez que atuavam em organização diversa daquela para qual o modelo de ensino fragmentado, regulado e racionalizado havia sido proposto. Assim, professores e estudantes de escolas rurais, principalmente nas multisseriadas, passaram a conviver com muitas dificuldades na esfera pedagógica, situação que permanece atual, sendo a solução mais frequentemente adotada a tentativa de “seriação” das multisseriadas.

A rememoração deste processo, estabelecido de modo mais dinâmico a partir de 1920, aponta para a reflexão das contradições vivenciadas neste frente à relação campo-cidade, fator que certamente contribuiu para o grande crescimento de estudos e discussões acerca do espaço rural nas últimas décadas. Nestas investigações e debates, as escolas e a educação ofertada no campo entraram em foco, evidenciando a demanda por novas transformações a partir da conscientização e insatisfação das populações rurais em relação ao atendimento

disponibilizado e às propostas e preceitos do ruralismo pedagógico. Fruto deste processo foi o empenho constituído por movimentos sociais do campo, que protagonistas desta trajetória, passaram a lutar também pelo direito à educação.

#### **1.5.4 O Movimento Nacional de Educação do Campo**

Na trajetória histórica percorrida, a experiência adquirida pelos povos do campo frente à educação formal foi permeada por: descaso; subordinação ao extensionismo e aos interesses do capital; desqualificação das experiências educacionais construídas, oferta escassa e precária de ensino; políticas para o encerramento das poucas escolas inseridas em comunidades; nucleação de pequenas escolas e transporte das crianças para outras localidades; além da convivência com os preceitos do ruralismo pedagógico, constituindo processo que evidencia um tratamento e compreensão do espaço rural enquanto local do atraso.

Portando tal bagagem, as populações camponesas constituíram formas diversas de organização, compreendendo por meio das mesmas as necessidades por discussão, cooperação e luta para o acesso à direitos básicos, que historicamente lhe vem sendo negados. Entre estes certamente situa-se o direito à educação, estabelecida junto aos referidos povos constantemente em função de interesses urbanos, de grupos dominantes que a partir da mesma permanecem se favorecendo. Neste contexto, significativo empenho nacional foi composto, por meio do qual, uma nova forma de pensar e propor educação nos espaços rurais passou a ser debatida, numa direção de elaborar uma política pública educacional que atendesse de forma digna e adequada às referidas populações. Assim surgiu a proposta da Educação do Campo, nomenclatura acolhida na direção de suprimir e distanciar a proposta em discussão da educação rural em curso, não sendo mais esta pensada enquanto instrumento de fixação do homem ao campo, mas sim enquanto instrumento de emancipação do homem do campo.

Caldart (2008) resgata o processo que originou tal concepção, apresentando que a Educação do Campo

(...) nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas em áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu

território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

Para Munarim (2008), a conjuntura à que se reporta a autora era favorável à revisão dos conceitos e práticas da educação rural, compreensão estabelecida considerando entre outros fatores a experiência acumulada pelo MST em sua luta pela reforma agrária, bem como as lutas docentes em curso, que motivaram a implementação da LDB de 1996, onde pela primeira vez foram instituídas indicações específicas para a oferta de educação no espaço rural:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996).

Em tal contexto, surgiu o Movimento Nacional de Educação do Campo, que teve enquanto ponto de partida o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, ocorrido em 1997 - oportunidade em que foi redigido o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, considerado por Munarim (2008) enquanto “certidão de nascimento” do referido movimento. Desta forma, foram organizados relatos, debates, idéias, práticas e demandas que vinham em discussão desde a segunda metade da década de 1980, com maior ênfase no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, onde havia sido criado o Setor de Educação. As discussões no referido movimento, foram motivadas quando seus sujeitos decidiram criar “a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo” (FERNANDES, 2002, p.90). Nesta direção, buscaram dialogar com demais povos do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma

Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e demais populações rurais<sup>8</sup>), bem como com pesquisadores e universidades que buscavam compreender as novas dinâmicas e práticas presentes no campo (FERNANDES, 2002, CALDART, 2004, MUNARIM, 2008).

A partir das reflexões e colaborações estabelecidas no primeiro ENERA, foi realizada em 1998 a primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, na qual fora aprofundadas e sistematizadas as discussões frente à nova forma perceber, refletir e lutar por uma educação para a população camponesa.

Na perspectiva introduzida, princípios pedagógicos foram elencados para que o nascente projeto educativo pudesse vir a concretizar o compromisso anunciado, entre eles: que a educação fosse direcionada à seus trabalhadores e gestada de seus pontos de vista - levando em conta seus interesses sociais, políticos, culturais e de grupo; que se estabelecesse por meio de pedagogia conectada aos objetivos políticos e emancipatórios da luta por igualdade social - vinculada ao processo histórico vivido e à realidade das populações camponesas; que fosse organizada coletivamente, numa perspectiva humanística e crítica; que contribuísse para o fortalecimento do modelo de agricultura familiar e da luta pela reforma agrária; que fosse vinculada às lutas sociais camponesas; que se desse na direção de superar a dicotomia entre urbano e rural, superando o entendimento de campo enquanto local do atraso; e que favorecesse a luta e trabalho pelo desenvolvimento e vida digna (CALDART, 2004).

Em torno de tal proposta, reuniram-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Na trajetória percorrida pelo movimento, Munarim (2008), lembra a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, considerado pelo mesmo enquanto uma

(...) anti-política pública de educação do Campo na medida que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo, seja por que

---

<sup>8</sup> Conforme a Resolução nº2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

são metas insuficientes, seja por que é o antípoda da qualidade por eles requerida. (MUNARIM, 2008, p. 8)

Naquele mesmo ano foram lançadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001), aprovadas em 04 de Dezembro de 2001, porém, homologadas somente em 12 de Março de 2002, por meio da Resolução CNE/CEB 1. As mesmas, fixaram normas para a adequação do ensino no campo às políticas curriculares nacionais, devendo estas atenderem às necessidades e especificidades da vida no campo, dando a devida atenção aos saberes, memórias, princípios, relações e demais necessidades, características destes povos (SECAD, 2005). O processo de construção destas, relatadas por Edla de Araújo Soares, consistiu em diversas reuniões e audiências públicas, que possibilitaram ampla participação dos movimentos sociais, o que imprimiu na mesma caráter de conquista para a articulação estabelecida.

Com a chegada do governo Lula, novas preocupações surgiram no interior do movimento, que apesar de compreender a conjuntura estabelecida enquanto favorável para a conquista dos direitos demandados, perceberam o momento enquanto arriscado, uma vez que a simpatia explicitada do governo em relação aos pleitos de luta poderia suprimir o movimento como tal, conforme apresenta Vendramini (2008):

A luta por uma educação do campo corre risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação do campo como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo (VENDRAMINI, 2008, p. 5).

No segundo ano do governo Lula, foi implementada no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, que teria, entre outras atribuições, a de tratar dos assuntos relacionados à educação do Campo, o que resultou na criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo em seu interior, que tinha como incumbência por em prática políticas de educação que respeitassem a diversidade do campo, entendendo como população camponesa os povos “da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura,

dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas” (SECAD, 2005).

As lutas e reflexões promovidas na última década pelo Movimento Nacional de Educação do Campo refletiram na conquista de algumas políticas públicas e de diversas iniciativas, que vem aos poucos reavivando as escolas rurais e entre elas as multisseriadas.

O programa “Escola Ativa”, atual política pública do governo para as escolas multisseriadas, apesar de ter sido implementado em 1997 (somente nas regiões Norte e Nordeste) -, também pode ser considerado, em parte, resultado da pressão social estabelecida pelos movimentos sociais do campo, tendo o mesmo sido expandido em anos seguintes para as demais regiões do país. O intuito anunciado por este programa é:

melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores<sup>9</sup>.

Seria este um indicativo de que o poder público está em processo de construção de um novo olhar em relação à estas escolas? Se aproximando do evidenciado a partir de experiências e pesquisas de países como França, Espanha e Portugal<sup>10</sup>, onde as práticas das escolas do campo, multisseriadas, têm sido vistas de forma positiva, trazendo perspectivas que apontam para sua manutenção e valorização? Será este o caminho que a experiência brasileira se prepara para percorrer? Ou seria o referido projeto apenas uma nova forma de controle das práticas pedagógicas estabelecidas no espaço rural<sup>11</sup>?

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra e Educação do Campo, que passaram a ser desenvolvidos em algumas universidades para formação específica de professores para atuar nas instituições de educação do campo, também podem ser apontados enquanto conquista da articulação constituída. Outro avanço à ser assinalado são as reorganizações dos currículos de alguns cursos “tradicionais” de Pedagogia, onde, no caso da Universidade Federal de Santa Catarina,

<sup>9</sup>

Disponível

em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=259&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259&Itemid=817)

<sup>10</sup> Para informações sobre as experiências em escolas rurais multisseriadas nos países citados ver: D’ESPINEY, R (Org). Escolas isoladas em movimento. Setúbal, ICE, 1994.

<sup>11</sup> Estudos diversos vêm sendo elaborados frente às propostas e ao desenvolvimento deste projeto, ao qual retornarei no segundo capítulo por ser ele a atual política pública do governo para as escolas rurais multisseriadas.

passamos a encontrar preocupações diretas em relação à uma possível futura atuação dos professores em formação em escolas multisseriadas, como podemos observar no fragmento abaixo:

(...) a formação do professor(a) para atuar nos “anos iniciais”, o que supõe a possibilidade de vir atuar numa escola “multisseriada”, implica, antes de tudo, considerar que essa realidade (as multisseriadas) existe; ato contínuo, implica apreender/construir no curso de graduação as alternativas teóricas e didático-pedagógicas necessárias para a superação de suas mazelas.<sup>12</sup>

Em 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n.2, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e em 2010, o Decreto n.7.354, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Apesar dos avanços evidenciados por meio da articulação em favor do estabelecimento de uma educação do campo, que na trajetória constituída veio a ganhar espaço nas legislações educacionais do país - passo fundamental para a efetiva conquista de qualidade e respeito ao direito à educação de qualidade pelos povos do campo - muitas discussões ainda necessitam ser realizadas, no sentido de verificar de que forma estas políticas estão chegando ou não às escolas do campo. Entre elas, chamo atenção para as multisseriadas, que demandam de abordagem mais aprofundada frente às possibilidades pedagógicas em jogo, aos currículos praticados, aos acompanhamentos pedagógicos disponíveis e às formas de controle e supervisão praticados.

---

<sup>12</sup>[http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/DocumentosdacomunidadeoCED/educacao\\_campo.htm](http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/DocumentosdacomunidadeoCED/educacao_campo.htm).

## 2. ESCOLA MULTISSERIADA NA ATUALIDADE

### 2.1 PRESENÇA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

“A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por resguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (LEITE, 2002, p.14).

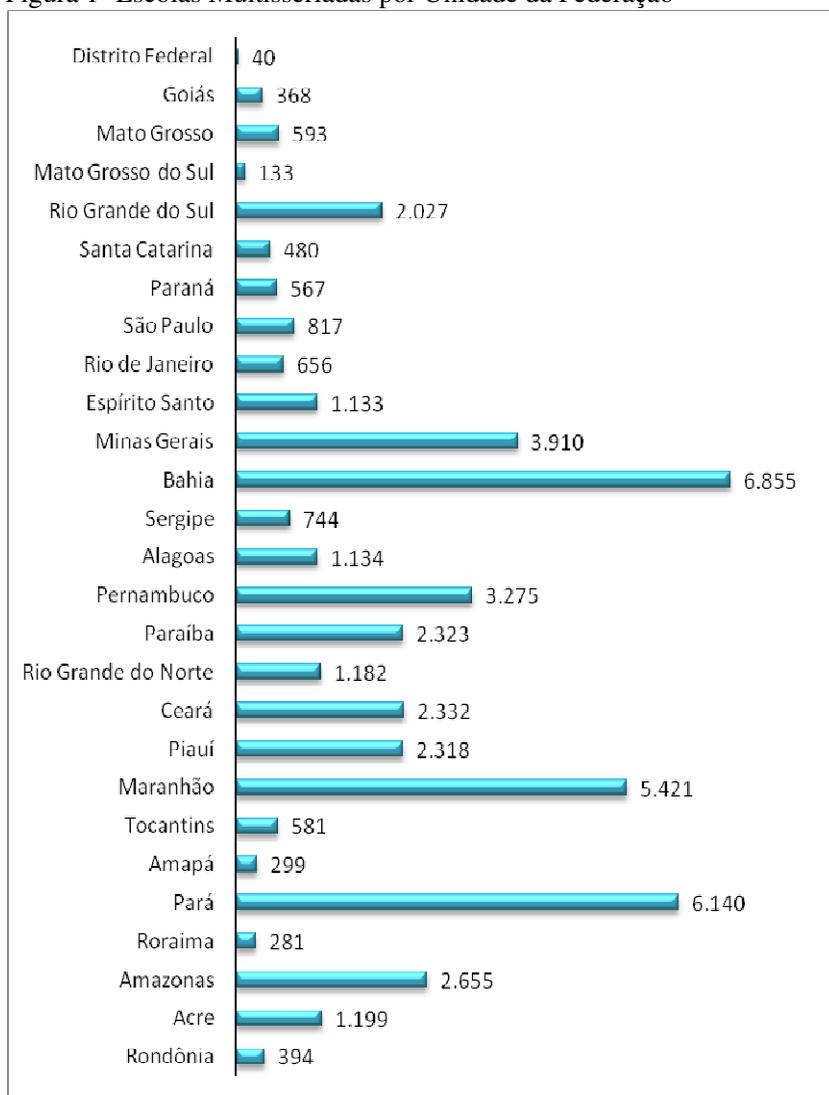
Apesar dos esforços empreendidos na última década frente à educação e às escolas rurais, às quais deveriam estar desenvolvendo uma educação do campo – nos moldes das leis implementadas – muitas escolas rurais, de certa forma, permanecem refletindo a condição apontada por Leite (2002), inseridas na dinâmica escolar brasileira enquanto alternativa de oferta de educação nos locais onde há baixa densidade demográfica, bem como baixo investimento em educação. Nestas localidades, parecem prevalecer formas escolares precarizadas, contexto em que muitas escolas multisseriadas estão inseridas.

No intuito de dar visibilidade à presença das escolas multisseriadas, apresento a seguir dados do censo escolar de 2010 (INEP), onde podemos observar e construir noção quanto à representatividade destas escolas em todo território nacional.

Em relação à quantidade de estabelecimentos de ensino multisseriado, aponto com grande destaque os estados da Bahia, Pará e Maranhão, onde, conforme apresenta o gráfico seguir, os maiores números estão consecutivamente concentrados. Nestes estados, a oferta de educação básica, especificamente de séries iniciais do ensino fundamental, se dá, predominantemente, por meio de escolas multisseriadas.

Se fôssemos construir um ranking dos estados brasileiros a partir dos dados do censo escolar de 2010 (Inep) acerca da distribuição das escolas multisseriadas de anos iniciais do ensino fundamental, Santa Catarina (estado onde a coleta de dados qualitativos desta pesquisa foi realizada) estaria em 21º lugar.

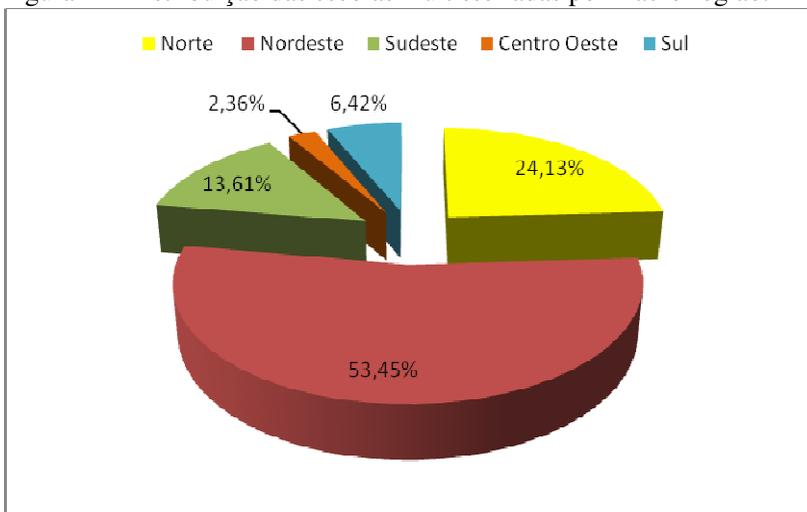
Figura 1- Escolas Multisseriadas por Unidade da Federação



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2010.

Observando-se estes mesmos dados, agrupados por macro-região, obtém-se:

Figura 2 – Distribuição das escolas multisseriadas por macro-região.



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2010.

O gráfico demonstra a grande concentração das escolas multisseriadas na região Nordeste do país, onde, em 2010, de acordo com o Inep, encontravam-se 53,45% destas. Em segundo lugar, observa-se a região Norte, seguida da Sudeste, da Sul e, por fim, da Centro-Oeste. Desta forma, constata-se que as escolas multisseriadas permanecem e são realidade em, concretamente, todas as regiões do país, inclusive no Sul onde as mesmas são corriqueiramente dadas como praticamente inexistentes, ou consideradas enquanto vergonha<sup>13</sup> por autoridades gestoras do ensino público.

Para refletir esta relação e as causas que levam à esta concentração na região Nordeste, vários fatores precisariam ser considerados, entre eles a extensão dos territórios de cada região, sua economia, bem como sua densidade populacional, fatores que surgem num primeiro olhar para esta situação.

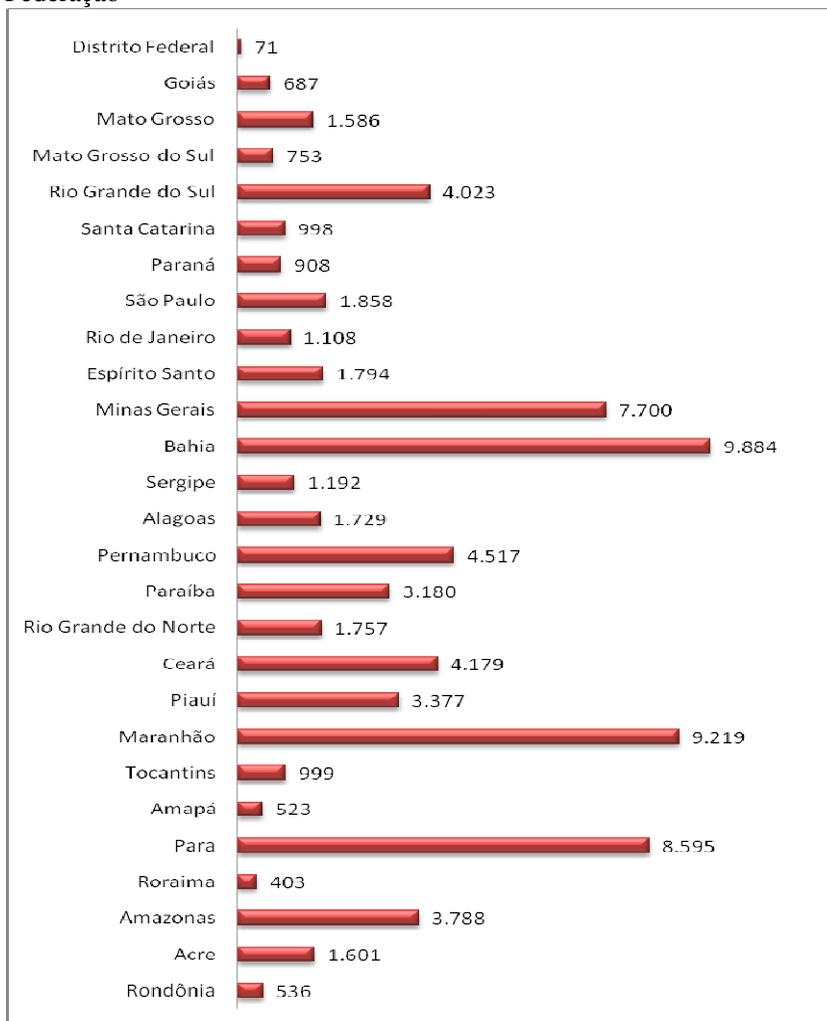
<sup>13</sup> Em pesquisa realizada em 2006, obtive, a partir de entrevista com o então Secretário de Educação do Estado de Santa Catarina, a posição de que as escolas multisseriadas eram uma vergonha para o Estado, que estava, naquele momento, e permaneceria realizando todo o possível para ser todas as escolas – condição que compreendia enquanto essencial para o estabelecimento de qualidade no ensino. Para maiores detalhes deste trabalho e pesquisa, verificar a monografia: FARIAS, Kamila Heffel. A realidade das classes multisseriadas no município de Florianópolis. 2006. Monografia. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Neste confronto de dados, se considerássemos que as multisseriadas estão predominantemente em regiões de baixa densidade demográfica, característica de espaço rural, conforme Veiga (2003), poderíamos partir para verificação de quais regiões possuem maiores áreas rurais, demanda que aponto para reflexão mas não desenvolvo, por não ser objeto deste trabalho.

## 2.2 OS PROFESSORES NAS ESCOLAS MULTISSERIADA

Em relação à distribuição dos docentes que atuam nestas escolas, segue a lógica anunciada na Figura 1, onde as maiores concentrações são observadas nos Estados da Bahia, do Pará e do Maranhão.

Figura 3 - Docentes que atuam em escola multisseriada por Unidade da Federação



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2010.

Quanto à formação destes docentes, observa-se uma mudança significativa em relação à anteriormente observada - e difundida em estudos anteriores -, conforme apresenta o mapa seguinte:

Figura 4 – Mapa – Formação dos docentes que atuam em Classe Multisseriada, por macro-região.



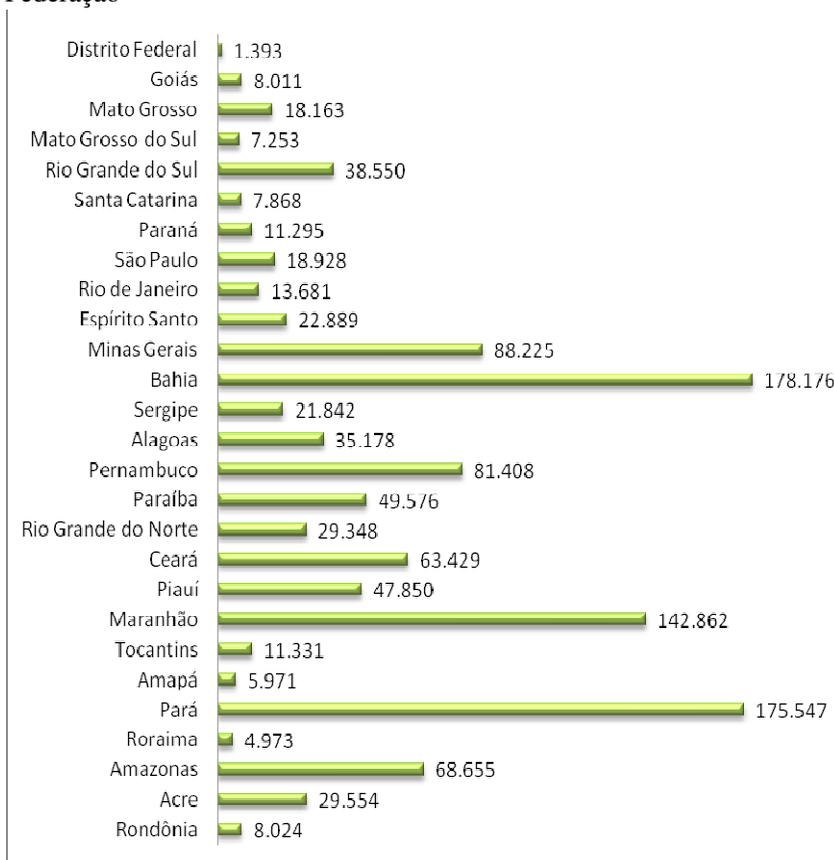
A partir do mapa, podemos perceber que os professores que atuam em classe multisseriada e cursaram apenas ensino fundamental são minoria em todo país, algo que pode ser interpretado enquanto melhoria nas condições de operacionalização do ensino multisseriado, ainda mais se considerarmos, que parte dos professores com ensino médio podem ter cursado magistério.

Nas regiões Norte e Nordeste, onde estão 77,58% das escolas multisseriadas brasileiras, o ensino é promovido predominantemente por professores formados em ensino médio. Nas demais regiões, este atendimento já é realizado, em sua maior parte, por professores com ensino superior completo, com destaque à região, sul, que apresenta o índice mais alto do país - 68,17% - de professores graduados.

## 2.3 A REPRESENTATIVIDADE DO ATENDIMENTO ESTABELECIDO PELAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Quanto à representatividade do atendimento estabelecido por estas escolas e professores, observam-se, mais uma vez, maiores números de matrícula nos estados Bahia, Pará e Maranhão, conforme apresenta o gráfico seguinte.

Figura 5 - Matrículas em Escolas Multisseriadas por Unidade da Federação



Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2010.

Observando este último gráfico, que traz dimensão do universo de indivíduos atendidos nas escolas multisseriadas em nosso país, parece ficar clara a demanda por estudos e pesquisas que apontem para

um desvelamento desta realidade, numa direção de propiciar não apenas visibilidade, mas conhecimentos quanto às práticas e resultados desenvolvidos no interior das mesmas. Tais estudos apresentam-se enquanto fundamentais para o estabelecimento de perspectivas que subsidiem a luta e construção de melhores condições de funcionamento e de exploração do potencial contido nestas escolas, que, em 2010, atenderam (oficialmente<sup>14</sup>) 1.189.980 brasileiros.

Nesta direção, Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010), lembram ainda que

As classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram sua experiência escolar. Para alguns foi a única (p.49).

Um importante fator a ser apresentado nesta contextualização da atual situação das escolas multisseriadas, é o advento do polêmico Programa Escola Ativa, presente em todos os estados brasileiros e responsável pelo primeiro acompanhamento específico disponibilizado pelo governo brasileiro à estas escolas.

## 2.4 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil em 1997, à imagem do Programa colombiano *Escuela Nueva* - desenvolvido naquele país na década de 1970 com base no Programa Escola Unitária, promovido pela UNESCO – OREALC em 1960, também na Colômbia (GONÇALVES, ANTUNES-ROCHA, RIBEIRO, 2010).

De acordo com o Projeto Base do programa brasileiro (publicado pela SECAD/MEC em 2008), a proposta de introdução deste no Brasil surgiu a partir da participação de grupo de técnicos do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste) em formação promovida na Colômbia em 1996 à respeito das estratégias do programa colombiano *Escuela Nueva – Escuela Activa*. Três meses após a mesma, os referidos técnicos organizaram em Brasília seminário ministrado por representante da Fundação *Volvamos A La Gente* – responsável pela inserção e desenvolvimento do programa naquele país. Neste, estavam presentes os secretários de educação e diretores de ensino dos estados do

---

<sup>14</sup> Digo “oficialmente”, levando em conta a fragilidade dos bancos de dados do MEC referentes às multisseriadas, situação que será explicitada no terceiro capítulo.

Nordeste, que tendo contato com as estratégias desenvolvidas pelo programa, discutiram sua implementação no Brasil.

Nesta oportunidade, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Maranhão, Piauí e Ceará manifestaram-se favoráveis, tendo técnicos seus enviados - ainda naquele ano - à Colômbia, onde foram capacitados, subsidiando a efetiva implementação do, então, Escola Ativa no Brasil já em 1997 - naquele momento assistido técnica e financeiramente do Projeto Nordeste (BRASIL, 2008).

Conforme o Projeto Base, ao final de 1998, os estados de Alagoas e Sergipe também aderiram, sendo o programa transferido para o FNDE/FUNDESCOLA (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola) em 1999 - em função do fim do Projeto Nordeste.

A implementação e desenvolvimento do programa constituiu-se em 4 fases:

1. Implantação e Testagem (abrangendo apenas estados do Nordeste);
2. Expansão (em escolas e municípios do Nordeste, bem como em municípios do Norte e do Centro-Oeste que configuravam ZAPs (Zonas de Atendimento Prioritário – definidas pelo FUNDESCOLA);
3. Consolidação (estados e municípios ganham maior autonomia nas ações de formação e monitoramento);
4. Expansão II, Disseminação e Monitoramento (expansão para além dos limites das ZAPs).

Em 2007, o programa foi mais uma vez transferido, desta vez para a Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD, onde passou a ser concebido enquanto parte das ações do MEC na constituição de políticas públicas nacionais de Educação do Campo.

Neste contexto, sofreu modificações, buscando incorporar em sua proposta princípios da Educação do Campo, algo perseguido por meio de pesquisas estabelecidas em parceria entre o programa e pesquisadores da UFPA (Universidade Federal do Pará).

Desta forma, em sua reformulação, firmou comprometimento com

(...) educação para transformação social – vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação voltada

para valores humanistas e educação como um processo permanente de formação e transformação humana (BRASIL, 2008).

No projeto Base de 2008, constam também direcionamentos em relação às formas com que devem ser pensados e trabalhados os conteúdos escolares (articulados entre as disciplinas e relacionados à vida cotidiana); a metodologia (problematizadora<sup>15</sup>) e a gestão (promovidas por escola e comunidade por meio de conselho escolar).

A metodologia proposta pelo programa Escola Ativa é desenvolvida por meio de:

- Cadernos de Ensino-Aprendizagem: livros específicos por disciplina, que permitem ao educando desenvolver atividades escolares sem o acompanhamento direto do professor;
- Cantinhos de Aprendizagem/Espaço Interdisciplinar de Pesquisa: espaços (que devem ser construídos por educandos, professor e comunidade), nos quais devem ser reunidos materiais diversos de pesquisa, servindo de fonte de consulta, experimentação, comparação e socialização de conhecimentos.
- Colegiado Estudantil: coletivo de representantes de comitês organizados e constituídos pelos educandos, de forma a estimular a auto-organização e participação destes na gestão da escola;
- Escola e Comunidade: a escola deve buscar aprofundar sua inserção na comunidade a partir do desenvolvimento de atividades curriculares junto à mesma, articulando conteúdos ao cotidiano cultural, material, social e político desta;
- Organização do Trabalho Pedagógico: é sugerido trabalho alternado entre grupos formados por educandos de diferentes séries, nos quais monitor deve ser eleito pelos integrantes de cada grupo para auxiliá-los quando o professor estiver atendendo à outro grupo. O professor deve

---

<sup>15</sup> Nos moldes enunciados pelo Projeto Base, consistiria em “I) Levantamento de problemas da realidade; II) Problematização em sala de aula dos nexos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos da realidade apresentada e dos conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico); IV) Definição de hipóteses para solução das problemáticas estudadas; V) Proposições de ações de intervenção na comunidade (BRASIL, 2008, p.19)”.

motivar os educandos para o desenvolvimento de responsabilidade e autonomia, onde em atividades individuais e coletivas deve ser propiciado ao mesmo planejar, desenvolver e executar tarefas.

A partir destes direcionamentos e estratégias o programa objetiva “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2008, p.33), algo perseguido a partir do estabelecimento de formações destinadas à técnicos das secretarias municipais de educação, aos quais são atribuídas as tarefas de repassar os conteúdos e conhecimentos acessados aos professores de escolas multisseriadas de seus municípios, bem como de monitorar e acompanhar o desenvolvimento do programa. A formação dos técnicos deve contemplar 130 horas, e o repasse aos professores deve se dar simultaneamente ao curso, de forma que a cada módulo, seja apresentado relatório de atividades desenvolvidas pelos gestores junto ao grupo de professores com quem trabalham.

Atualmente, o referido programa está presente em 3.226 municípios brasileiros, distribuídos nos 26 estados e Distrito Federal - conforme informação cedida pela SECADI<sup>16</sup>/CGEC. Em Santa Catarina, 571 escolas aderiram e participam do programa, que neste ano atinge 11.872 estudantes.

Interessante observar que no momento em que foi implementado o referido programa, bem como nas oportunidades em que foi expandido, não havia no MEC, ou no INEP qualquer mensuração de dados estatísticos específicos quanto ao desempenho das escolas multisseriadas (dados de repetência, aprovação, distorção série-idade, evasão, etc), que retratassem efetivamente as condições em que o ensino vinha sendo estabelecido nas mesmas, situação que persiste até hoje, conforme o informado. No MEC, a justificativa cedida via e-mail pelos técnicos da CGEC/SECADI foi a de que em função de o trabalho com as classes multisseriadas ser novo no ministério, as ferramentas necessárias para realizar tal acompanhamento ainda não foram criadas. Assim, o desempenho freqüentemente atribuído às escolas multisseriadas corresponde ao desempenho de todas as escolas situadas

---

<sup>16</sup> O governo Dilma Rouseff estabeleceu reformas no Ministério da Educação, entre elas a extinção dos departamentos: SEED (Secretaria de Educação a Distância) e SEESP (Secretaria de Educação Especial). Assim, os programas desenvolvidos pelos mesmos vieram a ser incorporados à SECAD (Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização), acarretando na modificação de sua nomenclatura para SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

em localidade considerada rural pelo IBGE, situação preocupante pois leva à compreensões equivocadas, como a de que toda escola rural é multisseriada e de que as escolas multisseriadas estão somente nas localidades consideradas rurais pelo IBGE.

No caso do Nordeste, onde naquele momento e ainda hoje a oferta de séries iniciais do ensino fundamental se dá expressivamente por meio de escolas multisseriadas, pode-se considerar a avaliação da situação destas a partir um dado que não lhes seja específico (um dado que inclua também as seriadas), não traga distorção tão profunda, uma vez que predominam. Porém, no caso de outros estados, como Santa Catarina, onde esta relação não acontece, o julgamento para promoção, crítica ou implementação de programas e estratégias nas referidas escolas - a partir da avaliação de dados que se referem também às seriadas - tende a trazer muitas incoerências.

Desta forma, a coleta e divulgação de dados quanto ao desempenho específico nas escolas multisseriadas se dá hoje da mesma forma que se dava em 1997 e ainda anteriormente a este ano: de forma isolada e descontínua, quando alguma pesquisa é/era por ventura e eventualmente realizada em alguma escola ou município.

Tal situação leva a crer que a expansão do Programa Escola Ativa não se dá levando em conta concretamente o contexto das escolas multisseriadas de cada região, ou do país como um todo, uma vez que não existe mensuração de dados estatísticos específicos e sistematizados das mesmas, que permita identificar quais são efetivamente as situações, resultados, dificuldades e demandas em jogo. Nesta conjuntura, a impressão e tendência que se impõe diante das reflexões e análises quanto ao estabelecimento do referido programa é a de que se trata de uma proposta importada e implementada de forma alheia à particularidades e interesses locais, nos moldes em que tantas outras foram inseridas no espaço rural brasileiro. Exemplo recente pode se encontrado por meio de rememoração do programa EDURURAL (Programa para Expansão e Melhoria do Ensino Rural), que junto às escolas multisseriadas, tinha como um dos objetivos centrais a capacitação de professores(as) leigos(as). Inserido na primeira metade dos anos 1980 em todos os estados da região Nordeste, propunha-se a intervir sobre a educação rural, propiciando, através desta ação, uma redução das desigualdades entre esta região e as demais do país.

Gatti e Davis (1993) estabeleceram estudo avaliativo junto ao citado programa, e, ao referirem-se às intenções anunciadas pelo mesmo, consideraram que mudanças significativas nas práticas e na qualidade da educação rural só poderiam acontecer se houvesse

(...) uma atuação direta sobre os fatores contextuais dessas comunidades, de um lado, sobre o ideário dos idealizadores e executores de programas de formação, aperfeiçoamento ou treinamento de pessoal docente, de outro, sobre as condições de escolarização em si. Isso implicaria numa intervenção de natureza extrínseca, de caráter alienígena ao processo de existência local, mas uma atuação que criasse condições de superação a partir dos elementos que in situ podem promover mudanças com a participação dos interessados (GATTI, DAVIS, 1993, p.148).

A experiência vivida no desenvolvimento do referido programa, bem como a sugestão oferecida pelas autoras em 1993 permanece bastante atual, podendo ser facilmente remetida às reflexões que se vem estabelecendo frente ao desenvolvimento do contemporâneo programa Escola Ativa.

A tensão evidenciada por Davis e Gatti em 1993 é presentemente percebida por Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010), que compreendem e afirmam o programa Escola Ativa enquanto *pacote educacional* destacando, a partir de sua pesquisa, que o mesmo é estabelecido “com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual é dirigida” (p.50), condição historicamente vivenciada no espaço rural frente às ofertas de ensino.

Discussões e estudos vêm sendo realizados ao longo destes 14 anos de desenvolvimento do referido programa, apontando dúvidas e controvérsias de naturezas diversas quanto às propostas e intenções imbuídas neste, porém, em Santa Catarina, o relato atualmente obtido por parte dos gestores das secretarias municipais de educação - que lidam diretamente com estas escolas-, é desejo destas em aderir ao mesmo.

No período em que se deu a coleta de dados e pesquisa de campo na escola Frederico Locks, pertencente à comunidade de São José, em Urubici, o material e os livros didáticos do programa Escola Ativa já haviam sido disponibilizado às professoras, que entusiasmadas haviam iniciado sua utilização, tendo como critério suas práticas e rotinas prévias de trabalho. Algum tempo após, a gestora da secretaria municipal de educação (que atuava 20h semanais na secretaria e as outras 20h em sala de aula seriada), organizou e concretizou o repasse das orientações quanto à utilização do referido material – uma vez que era ela quem efetivamente freqüentava a formação do programa,

oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis.

Tal conjuntura permitiu meu imprevisto acompanhamento, por outro ângulo, da dinâmica em que se estabelecia o programa no município pesquisado, uma vez que sendo aluna de pós graduação em educação na referida universidade, estudante e pesquisadora de classes multisseriadas, fui convidada, em algumas oportunidades, à colaborar em etapas e atividades do programa - que consistiam na apresentação de relatórios, discussões e registros das ações desenvolvidas em cada município - dinâmica promovida junto à grupos de gestores que freqüentavam as formações.

Embora não seja objetivo deste trabalho avaliar a implementação ou os resultados alcançados pelo mesmo - conforme o esclarecido anteriormente - trago para esta discussão alguns elementos provindos das ricas e contextualizadas tardes experimentadas juntos aos grupos de gestores com os quais trabalhei, uma vez que a partir dos relatos e trocas estabelecidas, pude aclarar e compreender questões relevantes à esta pesquisa, no que concerne às realidades vivenciadas em multisseriadas catarinenses e entre elas, as de Urubici.

A constatação de que aquele espaço poderia ser ainda mais enriquecido se os cursistas fossem professores de multisseriada era partilhada pelos promotores das formações, que identificavam o potencial das mesmas enquanto espaço de troca e de discussão de particularidades inerentes ao processo de ensino em contexto de multissérie. Nesta direção, a oportunização de tais formações diretamente à professores de multisseriada, permitiria não somente o estabelecimento de um maior aprofundamento nas discussões - visto que os professores efetivamente dominam as rotinas e demandas destas escolas - mas também o favorecimento de movimentação rumo ao combate ao isolamento pedagógico (vivenciado nas multisseriadas de forma geral). Outro possível reflexo de um encaminhamento neste sentido seria um favorecimento quanto à coerência no repasse, construção e compreensão das propostas pedagógicas, uma vez que este aconteceria de forma direta, sem intermédio.

Ainda com as dificuldades citadas, as formações estabelecidas junto aos gestores configuravam-se enquanto significativo momento de trocas, de compartilhamento de dificuldades e sucessos, ponto considerado e observado pelos executores do programa, uma vez que os gestores que chegavam às formações com representações predominantemente negativas quanto ao ensino nesta modalidade, logo reviam suas posições, trazendo relatos positivos das escolas e

comunidades onde estabeleciam acompanhamento. Nestas, segundo os gestores, o programa, de forma geral, era recebido com grande entusiasmo, já que a oferta de formação específica destinada às escolas multisseriadas era, de fato, inédita.

Nesta dinâmica, situação peculiar veio a ser estabelecida em alguns municípios participantes do programa: o entusiasmo em torno das propostas do mesmo, resultou em sua expansão, promovida por muitos gestores, também às escolas seriadas, causando inversão da lógica atribuída correntemente ao ensino multisseriado - o que ora era precarização do seriado estava, naquele momento, oferecendo aportes metodológicos ao mesmo. Tal inversão pode parecer, para muitos, certamente perturbadora e na discussão deste mérito, é preciso ter clareza de que a proposta lançada pelo programa, em sua totalidade, não era a proposta lançada pelos executores, nem a internalizada e difundida pelos gestores, nem, muito menos, a praticada pelos professores nas escolas! O que vale, porém, observar, é que, nesta primeira investida no ensino multisseriado, estabeleceu-se movimentação nestas escolas que, com condições possivelmente longe das ideais para o desenvolvimento integral das propostas do programa Escola Ativa (que também apresentam problemas, em função de serem “alienígenas”), deram um importante passo na direção de superar o total abandono e isolamento sentido e vivido pelos professores, estudantes e comunidades onde estas escolas estão inseridas.

Esta situação, num olhar otimista, pode inspirar um futuro em que as escolas multisseriadas públicas possam vir a ser, gradualmente, vistas a partir de outras referências e com outras perspectivas, sendo reconhecidas, valorizadas e atendidas em suas particularidades, não mais se configurando enquanto vergonha, mas enquanto uma proposta de ensino diferenciada, com possibilidades também interessantes.



### 3. ESCOLA RURAL MULTISSERIADA NA SERRA CATARINENSE

#### 3.1 UM CAMPO CATARINENSE

Santa Catarina, assim como os demais estados brasileiros, constituiu processo de implementação e oferta de educação no campo de forma isolada e descontínua, contexto no qual, muitas das escolas multisseriadas presentes atualmente, foram instituídas.

As discussões, articulações e pesquisas na direção de construir uma proposta adequada às especificidades do espaço rural, multiplicaram-se pelo país e também no referido estado, onde, a partir da década de 1980, o significativo empenho nacional de movimentos sociais do campo em luta por uma educação adequada às suas realidades e demandas, foi intensamente vivenciado, assim como as políticas de nucleação<sup>17</sup> das escolas multisseriadas – mais intensamente a partir de meados da década de 1990.

Ainda com a grande quantidade de fechamentos e nucleações, muitas escolas multisseriadas catarinenses resistiram, permanecendo presentes em diversas comunidades, onde são responsáveis institucionalmente pelo atendimento escolar de séries iniciais do ensino fundamental e socialmente por fundamentais e múltiplos processos comunitários.

A partir de tais evidências e buscando elaborar compreensão quanto ao universo em que se inserem as escolas multisseriadas brasileiras, bem como refletir sua experiência, estabelecimento, neste estudo, olhar mais acurado para uma destas, inserida em um estado onde pouco se discute em relação às mesmas e em uma região onde sua presença é frequente.

A opção por realizar a pesquisa de campo e coleta de dados em Santa Catarina, na região da Serra Catarinense, especificamente no município Urubici, se deu em função de seus verificados baixos IDH e IDEB, bem como em função de minha participação na pesquisa “Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina”, onde o campo empírico delimitado para os estudos qualitativos foi a região

---

<sup>17</sup> As políticas de nucleação passaram a ser elaboradas e executadas a partir da criação dos grupos escolares, em 1892 - na reforma geral da instrução paulista, quando o modelo seriado passou a ser difundido. Em Santa Catarina, Lages (município integrante da região serrana) foi o primeiro a implementar grupo escolar, em 1911. Para maiores informações consultar SAVIANI, Dermeval, (2010). História das Idéias Pedagógicas no Brasil. 3ª edição revisada – Campinas/SP: Autores Associados.

serrana de Santa Catarina, o que possibilitou o desenvolvimento da presente pesquisa de forma paralela às atividades no referido grupo de pesquisa.

Com um território de 95.703,487 km<sup>2</sup>, distribuídos atualmente entre 293 municípios, Santa Catarina está entre os menores estados do Brasil. Sua população, conforme os resultados preliminares do censo demográfico de 2010 (IBGE) corresponde à 6.248.436 habitantes, com densidade demográfica de 65,29 hab/km<sup>2</sup>. A colonização de seu território, ocorrida entre os séculos XVIII e XX, refletiu na diversidade cultural e econômica que atualmente caracteriza o estado, tendo a mesma sido promovida em grande medida por imigrantes europeus: portugueses (no litoral), alemães (no vale do Itajaí e nas regiões sul e norte) e italianos (nas regiões sul e oeste), mas também da etnia cabocla nas regiões oeste, norte e no planalto serrano (LOCKS, 1998).

Em tal contexto e espaço (delimitado nos mapas abaixo), concentram-se, de acordo com o Censo Escolar de 2010 (INEP), 480 das 47.857 escolas multisseriadas brasileiras, bem como 7.868 das 1.189.980 matrículas nestas.

Figura 6 - Mapa - Serra Catarinense/SC



Figura 7- Mapa Urubici/SC



Fonte: Acervo próprio

A Serra Catarinense é composta por 18 municípios<sup>18</sup>, (entre eles Urubici, demarcado no mapa da Figura 7) e organizada politicamente por meio da AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana), tendo sua economia predominantemente vinculada à pecuária, à agricultura e ao extrativismo florestal.

Ao olhar para tal região, no intuito de melhor visualizar e compreender a representatividade dos dados colhidos junto ao Inep, deparei-me no processo de pesquisa, com distorção entre os bancos de dados disponíveis no MEC no que concerne às classes multisseriadas.

O primeiro aspecto que me chamou atenção na realização desta análise foi o fato de que entre os 18 municípios pertencentes à região pesquisada, apenas 7 constavam na relação de escolas/docentes/matrículas do Censo Escolar de 2010.

A partir desta contradição, lancei mão dos dados colhidos no MEC, referentes à adesão das escolas multisseriadas de Santa Catarina ao programa Escola Ativa, encontrando, a partir desta base de dados 571

<sup>18</sup> Os municípios que compõem a região da Serra Catarinense, a partir da associação à AMURES, são: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema.

escolas multisseriadas - participantes no referido programa - (número superior às 480 escolas registradas pelo censo escolar em 2010), bem como 11.872 alunos sendo abrangidos (dado também muito superior aos 7.868 relacionados pelo censo enquanto total de matrículas em escolas multisseriadas catarinenses).

Frente a esta situação, impõem-se os questionamentos: O que teria acontecido?; Haveriam sido implementadas 91 novas escolas multisseriadas em Santa Catarina de 2010 para 2011?

Olhando precisamente para os dados referentes à região serrana de Santa Catarina, a distorção identificada também foi expressiva: entre os 18 municípios da referida localidade, 12 encontravam-se cadastrados no programa Escola Ativa em 2011, que, na mesma, atendia à 126 escolas, ao passo que, no censo escolar de 2010, nesta mesma região, conforme o exposto anteriormente, apenas 7 dos municípios pertencentes estavam relacionados, constando entre estes apenas 75 escolas multisseriadas.

Haveriam sido criadas 51 novas escolas multisseriadas na Serra Catarinense de 2010 para 2011? Levando em conta o movimento que se tem historicamente observado, desde a implementação e difusão dos grupos escolares e da seriação, esta possibilidade parece pouco provável, uma vez que a prática mais freqüente tem sido a extinção/fechamento destas escolas e não sua multiplicação.

Desta forma evidencio e chamo atenção para a distorção existente nos dados divulgados pelo Ministério da Educação, situação que nos remete à noção de que o número real de escolas multisseriadas é efetivamente superior ao divulgado - levando em conta principalmente o fato de que muitos municípios não são relacionados/computados nos bancos de dados.

Em relação ao desempenho das escolas multisseriadas da região e do município pesquisado, reitero situação anteriormente citada, relembrando que não há no MEC, ou no Inep qualquer mensuração de dados referentes ao desempenho das escolas multisseriadas (como dados de repetência, aprovação, distorção série-idade, evasão, etc). Tal situação foi justificada pelos funcionários do MEC (com que estive em contato via e-mail da central de atendimento) em função de o trabalho com as classes multisseriadas ser novo no ministério, o que ocasionava a ainda não criação de ferramentas capazes de realizar este recorte. Levando-se em conta a representatividade destas escolas, sua reavivação por meio do programa *Escola Ativa*, bem como o fato de serem o primeiro modelo de ensino instituído no Brasil, compreende-se esta conjuntura enquanto preocupante e aponta-se para a necessidade de

provimento de atenção imediata frente a esta lacuna nos bancos de dados.

No tocante à distribuição dos docentes nas escolas multisseriadas que atendem à ensino fundamental em Santa Catarina, não foi possível realizar cruzamento de bases de dados, uma vez que a única efetivamente disponível em relação à esta categoria é a do censo escolar organizado pelo Inep, a partir do qual, podemos considerar que, assim como ocorre em relação às escolas e matrículas, os dados reais sejam superiores aos registrados.

Com esta ressalva posta, apresento os referidos dados, considerando que são estes os utilizados pelo poder público na elaboração de diagnósticos e proposição de políticas públicas, bem como que os mesmos auxiliam a desenvolver noções quanto à realidade.

Conforme o censo escolar de 2010 (INEP), haviam 76.767 professores atuando em escolas multisseriadas no ensino fundamental, sendo 991 destes designados às catarinenses. Na Serra Catarinense, ou nos sete municípios dela contemplados pelo censo, o número de professores que atuavam em escolas multisseriadas no Ensino Fundamental correspondia a 88, sete deles concentrados em Urubici (entre professores regentes e de Artes e Educação Física – conquista recente no município - que será abordada na seqüência do texto).

Entre os professores vinculados às escolas multisseriadas da região serrana de Santa Catarina, observou-se que a grande maioria – 89,7% era composta de mulheres, bem como que a formação dos professores nesta região em seu todo (homens e mulheres), apresentava-se da seguinte forma: 51,13% possuíam formação em ensino Superior; 46,59% em ensino Médio e 2,27% em ensino Fundamental. Assim, chama-se atenção para a porcentagem de professores graduados na referida região, que situada abaixo da média estadual, de 68,17%.

A partir desta apresentação e breve análise dos dados estatísticos disponíveis, parto, na seção seguinte para a exposição e reflexão dos dados colhidos qualitativamente, na pesquisa de campo realizada em Urubici.

### 3.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM O CAMPO DE ESTUDO

*Renova-te*

*Renasce em ti mesmo.  
 Multiplica os teus olhos, para verem mais.  
 Multiplica os teus braços, para semeares tudo.  
 Destrói os olhos que tiverem visto.  
 Cria outros, para as visões novas.  
 Destrói os braços que tiverem semeado,  
 Para se esquecerem de colher.  
 Sê sempre o mesmo.  
 Sempre o outro.  
 Mas sempre alto.  
 Sempre longe.  
 E dentro de tudo.*

Cecília Meireles

Desta forma me sentia física e emocionalmente seguindo em direção à Urubici, pequena cidade localizada na Serra Catarinense, local de exuberante paisagem, onde pude estabelecer os desejados elos entre teorias, dados estatísticos e realidade.

As palavras de Cecília Meireles, no poema “Renova-te”, estiveram em meus pensamentos, projeções, programações, acompanhando-me em minha jornada em busca de novos olhares, compreensões e elementos que permitissem aproximar-me de meu objeto de estudo, intensamente vivenciado no período de coleta de dados em Urubici.

O exercício a que me apliquei naquele momento foi o de me despir de vivências e práticas pedagógicas anteriores, abrindo-me para o novo, para o diferente, para o específico, para uma realidade diversa da por mim vivenciada em outras pesquisas e essencialmente da estabelecida em minha prática docente.

Em meio a nuvens baixas, percorri por vezes a estrada que leva à Urubici, na qual belas, verdes e férteis colinas, perpassavam extensas plantações de culturas diversas.

Figura 8 – Registros Fotográficos da Estrada de Urubici/SC – plantações e colinas.



Fonte: Acervo próprio

Os encontros com animais e com empoeirados ônibus escolares - que circulavam em busca de crianças que aguardavam nas beiras da estrada com mochilas nas mãos - eram frequentes.

Figura 9 - Registros Fotográficos das estradas de Urubici/SC



Fonte: Acervo próprio

No município de Urubici, a característica de ser relativamente extenso - com território de 1.019,236 km<sup>2</sup> -, e pouco povoado, com população de 10.699 habitantes e densidade demográfica de 10,5 hab/km<sup>2</sup> (conforme o censo demográfico de 2010 - IBGE)-, era facilmente percebida no percorrer das estradas em direção à sede do município.

De acordo com o IBGE<sup>19</sup>, o nome Urubici, foi atribuído ao município em função de ser este o nome de rio que perpassava àquela região. As terras que compunham a mesma, foram inicialmente ocupadas e cultivadas em 1915 por José Gaspar Fernandes (agente fiscal de Urubici do referido ano até 1922), por Manoel Saturnino de Souza e Oliveira, por Hipólito da Silva Matos, por José Saturnino de Oliveira, por Manoel Silveira de Azevedo e por Policarpo de Souza e Oliveira.

De 15 de julho de 1922 a 06 de Dezembro de 1956, Urubici foi distrito do município de São Joaquim, sendo emancipado pela lei nº. 274 e instalado em 03 de Fevereiro de 1957.

<sup>19</sup> Dados disponíveis em

[http://www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos\\_cidades/historico\\_conteudo.php?codmun=421890](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos_cidades/historico_conteudo.php?codmun=421890)

As atividades econômicas do município estão ligadas predominantemente à produção de hortaliças, piscicultura (principalmente de trutas) e turismo ecológico, rural ou de aventura, devido às suas condições naturais (parque de conservação, cachoeiras, etc). Nesta direção, tudo parecia bem organizado e sinalizado na sede da cidade, favorecendo o acesso de visitantes e evidenciando a relevância da atividade econômica consolidada neste contexto, onde o atendimento aos turistas configurava importante fonte de renda para muitos moradores, que operavam pequenas, médias e grandes pousadas, muitas a partir de suas próprias moradias.

Figura 10 - Sede do Município - Urubici/SC



Fonte: Acervo próprio

Além do contato com a natureza e com animais, da prática de esportes de aventura, do experimentar de baixas temperaturas e da vivência dos afazeres e costumes típicos do campo, as pousadas e hotéis ofertam e divulgam aos visitantes a possibilidade de contato com a neve - fenômeno recorrente durante o inverno na referida localidade -, que ao longo de anos permanece atraindo muitos turistas para toda região serrana de Santa Catarina.

A observação de tal contexto remete aos diversos estudos e discussões que vem sendo elaborados no intuito de construir compreensão acerca do espaço rural, freqüentemente caracterizado

enquanto local do atraso, da precariedade e, fundamentalmente, do subdesenvolvimento – “um espaço em constante declínio, que em mais algum tempo poderá vir a se extinguir”. Esta percepção não converge com a realidade encontrada em Urubici, onde nos campos, pude observar o uso de maquinarias e insumos de alta tecnologia, a multissetorialidade<sup>20</sup> da economia local, o dinamismo dos movimentos comunitários, bem como a presença de inúmeras formas de produção. Tal contexto pode ser tranquilamente expandido à outros municípios da região serrana catarinense, entre eles São Joaquim, que outrora município sede de Urubici, adquiriu neste último inverno – via prefeitura municipal - uma máquina que cria condições ideais para que neve, garantindo desta forma a repetição do fenômeno e a satisfação dos turistas que buscam o referido município com esta expectativa.

Situações como esta se multiplicam nos campos brasileiros, impulsionando um repensar do conceito de campo enquanto local do atraso, discussão recorrente em diversos autores, entre eles Abramovay (2000), que contribui para esta reflexão contrastando o crescente esvaziamento do campo trazido por estudos censitários com os sinais de vitalidade apresentados em áreas não densamente povoadas no Brasil. Conforme o mesmo autor, “boa parte dos municípios com maior índice de desenvolvimento humano é eminentemente rural” (p.1).

Nesta discussão, aponta-se a freqüente prática de buscar perceber e descrever o espaço rural - e tudo que está contido nele (inclusive as escolas) - por meio do apontamento de suas características em oposição às presentes no espaço urbano, estratégia que tem levado à polarização destes. Vendramini (2008) discute tal prática assinalando que as barreiras entre campo e cidade não são passíveis de divisão clara e objetiva, uma vez que ambos se organizam por meio do mesmo sistema de produção, bem como compartilham a convivência com o “desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência por políticas públicas” (p. 2).

A expansão do discurso ambientalista nos espaços urbanos é mais uma questão a ser demarcada nesta reflexão, uma vez que vem contribuindo para transformações nas relações estabelecidas entre campo e cidade, bem como na concepção dos mesmos: o campo vem deixando de ser concebido essencialmente enquanto produtor agrícola e a cidade enquanto consumidora destes produtos.

---

<sup>20</sup> O termo multissetorialidade se refere à presença de múltiplos setores e atividades econômicas num mesmo espaço.

Na dinâmica evidenciada, iniciativas diversas vêm recebendo incentivos e sendo constituídas em espaços urbanos visando o contato com a terra, seja para o plantio de orgânicos ou para a reciclagem dos mesmos e de outros materiais de origem vegetal: prática já rotineira e de certa forma consolidada em tais espaços. Neste contexto, o trabalho com a terra, com agricultura, passa a ser compreendido nas cidades enquanto estratégia para solucionar problemas sociais e ambientais, o que tem acarretado no desenvolvimento, aceitação, estabelecimento e consumo de propostas como: telhados verdes, fazendas verticais, fazendas de janela, minhocasas<sup>21</sup>, etc. Nesta dinâmica, sustentadas por discurso ambientalista, grandes cidades passam a se perceber enquanto potenciais produtoras agrícolas, situação que evidencia o estabelecimento de influência e consumo de elementos (práticas, produtos, hábitos) até então rurais no espaço urbano.

Em espaços eminentemente rurais, a multisetorialidade vem se expandindo, conforme a situação encontrada em Urubici, onde propriedades originalmente produtoras de alimentos passaram a desempenhar atividades para além da agricultura, combinando serviços diversos relacionados à turismo e entretenimento à produção de hortaliças e criação de animais, bem como à produção e comercialização direta de produtos como: artesanatos, geléias, queijos, entre muitos outros.

Refletindo a conjuntura destacada, Verde (2004) traz no texto “Territórios, ruralidade e desenvolvimento”, a vertente - que segundo a pesquisadora está em expansão mundial - do continuum rural-urbano, a qual aponta como representante o grupo *Rurbano*, nos dizendo que:

(...) o rural se urbanizou devido ao desenvolvimento e à aplicação de técnicas industriais na agricultura; existiu um “transbordamento do urbano para o rural” em termos culturais; existe um processo de valorização do apelo ambiental do rural pelos habitantes dos centros metropolitanos demandando e criando ocupações consideradas urbanas no rural; existência de um mercado de trabalho que possibilita à família rural obter outras

---

<sup>21</sup> Tratam-se de caixas de compostagem distribuídas em centros urbanos por meio de diversos projetos numa tentativa de reduzir o lixo orgânico produzido através de reciclagem “caseira”. A mesma é realizada nestas caixas-minhocários. As minhocasas podem ser utilizadas tanto em casa como em apartamento, oferecendo, ao final do processo de reciclagem, húmus a ser aplicado em plantas de vaso, jardins, ou onde for possível e desejável.

fontes de renda além da agricultura; aponta ainda a existência de um aumento real da renda rural, conseqüência da participação das rendas oriundas da atividade não agrícola (VERDE, 2004, p.9).

O movimento explicitado pela autora leva a percepção de que não é possível definir as cidades pela indústria nem o campo pela agricultura, conforme sugere Abramovay (2000, p.12). Nesta direção, Vendramini (2008), evidencia “os espaços no espaço rural”, indicando que

No Brasil, o trabalho no campo é a expressão de diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza. Além disso, é um espaço em que homens, mulheres e crianças vagueiam à procura de trabalho, escancarando o fenômeno migratório (VENDRAMINI, 2008, p. 3).

A partir da abordagem trazida pela autora, constitui-se leitura do campo dentro da dinâmica globalizada capitalista, na qual formas de trabalho como a escravidão e o trabalho infantil (muitas vezes associados ao espaço rural e à agricultura, mas presentes também no espaço urbano), são mantidos e adaptados, oferecendo boas condições de exploração e, conseqüentemente, tendo espaço assegurado no mercado moderno.

Nesta direção, Abramovay (2000) aponta que “não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural”, indicando que o caminho mais adequado para se aproximar de tal compreensão seria pensar o rural não em oposição ao urbano, mas em relação com o

mesmo. Compreensão também presente em Vendramini (2008), que orienta que neste embate, se mantenha as discussões no plano das diferenças e não dos antagonismos, uma vez que os processos estabelecidos em ambos os espaços possuem uma mesma base, mas reflexos e desdobramentos diferentes.

Ainda nesta discussão, que contribui para refletir a dinâmica, bem como as perspectivas presentes em Urubici e em outros municípios eminentemente rurais, uma providência faz-se, segundo Abramovay (2000), fundamental: rever a noção de desenvolvimento no e para o espaço rural enquanto sendo a urbanização deste. De acordo com o mesmo autor, tal compreensão induz e reforça a definição/delimitação do rural enquanto espaço de atraso e carência de serviços e cidadania, conforme apresenta:

(...) se o meio rural for apenas a expressão míngua, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza. Se ao contrário, as regiões rurais tiverem a capacidade de preencher funções necessárias à seus próprios habitantes e também às cidades – mas que estas próprias não podem produzir – então a noção de desenvolvimento poderá ser aplicada ao meio rural (ABRAMOVAY, 2000, p. 3).

Tais relações podem ser estendidas às escolas no campo, e neste estudo, às escolas multisseriadas, definidas, assim como o espaço rural a partir do pronome *sem*. *Sem* infra-estrutura, *sem* condições materiais, *sem* séries, etc.

A partir do resgate da trajetória histórica compartilhada pelas escolas do campo, bem como da exposição da atual dinâmica vivenciada pelas escolas rurais multisseriadas (frente ao espaço em que estão inseridas, sua permanência, as políticas públicas à que estão submetidas e sua expressividade numérica), buscou-se, por meio de pesquisa de campo, reunir dados da realidade, abarcando, desta forma, os elementos necessários para alcançar os objetivos e reflexões ambicionadas por este estudo.

Assim, realizou-se pesquisa de campo visando reunir informações que permitissem retratar e analisar a dinâmica em que o trabalho pedagógico é desenvolvido em uma escola rural multisseriada para, a partir disto, refletir que perspectivas podem ser visualizadas nestas escolas na direção de concretizar uma educação do campo.

A intencionalidade de atentar para as discussões e estudos do nascente conceito e proposta de *educação do campo* foi perseguida nesta pesquisa em sua busca por construir olhar sensível para a experiência de ensino em uma escola rural multisseriada.

Visando ainda atender de forma adequada aos objetivos propostos pela pesquisa, adotou-se abordagem qualitativa e acolheu-se no trabalho de campo viés etnográfico, que implicou na construção de diários de campo, registros fotográficos, entrevistas semi estruturadas e, essencialmente, convívio com a escola e a comunidade em que a mesma está inserida. Neste processo, as dificuldades, demandas e potenciais analisados no presente estudo foram registrados, decorrentes das convivências e diálogos estabelecidos com os sujeitos<sup>22</sup> daquele contexto: gestoras da secretaria municipal de educação, ex-professoras da escola pesquisada, ex-alunos, pais de alunos, crianças que estudam na escola, a atual professora regente, bem como a comunidade de forma geral.

Os caminhos percorridos na consolidação da pesquisa de campo partiram de diálogos estabelecidos inicialmente com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Urubici/SC, a partir dos quais foi possível obter quadro geral da situação das escolas rurais multisseriadas no município, bem como definir a escola em que se realizaria o acompanhamento previsto.

A opção por constituir este estudo tendo enquanto foco a dinâmica construída e vivenciada pela escola multisseriada da comunidade de São José se deu em função das significativas experiências relatadas por uma das gestoras – que naquela escola já havia lecionado – despertando desta forma curiosidade e interesse da pesquisadora em aprofundar os estudos em curso naquele espaço.

A viabilização do acompanhamento da escola foi encaminhado por intermédio da secretária de educação, que em diálogos prévios junto às professoras das escolas multisseriadas do município, considerou o desejo manifesto pela professora da escola escolhida em receber a pesquisa.

A partir destes primeiros contatos com as gestoras, foram delineadas, organizadas e executadas as ações pretendidas pela pesquisa,

---

<sup>22</sup> Os sujeitos serão mencionados por meio de nomes fictícios: Lara e Marília (ex-professoras); Daniel, Júlia, Carina, João, etc (crianças que atualmente freqüentam a escola), com exceção da atual professora regente da escola Frederico Locks, que manifestou desejo de ter seu nome divulgado pela pesquisa: Professora Marilene.

que no acompanhamento sistemático estabelecido junto à escola escolhida, encontrou as aspiradas oportunidades de conhecer a realidade pesquisada com profundidade. Os convívios e diálogos cotidianos com a comunidade possibilitaram o envolvimento amplo da pesquisadora, participação em rituais religiosos e na festa do padroeiro desta, além de contatos com ex-professoras daquela escola – mediados por sujeitos da comunidade -, por meio dos quais foi possível verificar mudanças e permanências nas rotinas e processos vivenciados naquele espaço.

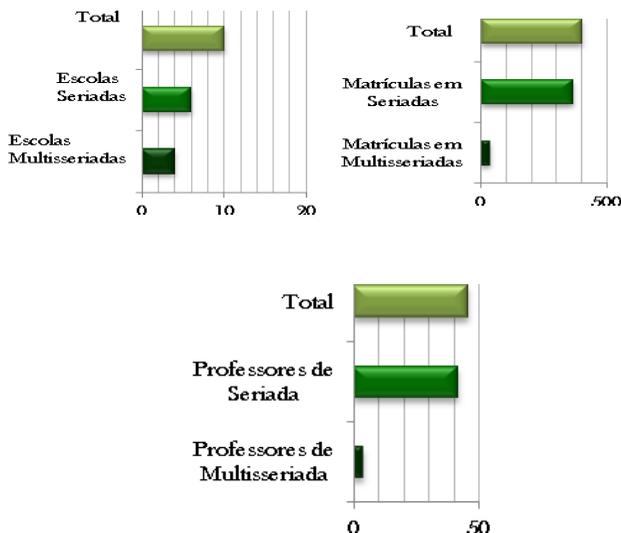
Com base nas informações obtidas nos encontros com as gestoras da secretaria municipal de educação, dou continuidade à exposição do contexto encontrado na escola multisseriada da comunidade de São José, a partir da qual foi possível refletir e apresentar compreensões frente à situação daquela e de outras escolas multisseriadas.

### 3.3 CONTEXTO PARTILHADO: DIÁLOGOS COM AS GESTORAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E COM A ATUAL PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA PESQUISADA ACERCA DA SITUAÇÃO DO ENSINO E DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM URUBICI/SC

Os contínuos diálogos estabelecidos com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Urubici – muitas naturais daquela localidade, ex e atuais professoras de escolas pertencentes ao mesmo - proporcionaram levantamento geral de dados e da situação do ensino naquele município - especialmente de anos iniciais do ensino fundamental -, algo vital à pesquisa, pois permitiu conhecer e descrever o contexto partilhado pelas escolas multisseriadas do mesmo. Desta forma, lançando mão das informações colhidas nestes contatos, registro a situação encontrada em Urubici.

No referido município, existem atualmente 16 comunidades e 9 escolas municipais ofertando anos iniciais do ensino fundamental, onde estão concentrados um total de 46 professores e 403 estudantes. Neste universo, estão presentes 4 escolas multisseriadas, onde reúnem-se: 4 professores regentes e 35 crianças, representatividade que pode ser melhor observada a partir dos gráficos a seguir:

Figura 11 - Gráficos referentes às Escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura de Urubici/SC – Escolas, Matrículas e Docentes.



Fonte: Secretária Municipal de Educação de Urubici/SC

Nesta contextualização, vale pontuar que antes da municipalização das escolas, ocorrida em Urubici a partir de 1997, haviam 15 escolas multisseriadas, o que correspondia à um atendimento quase que total do município, considerando que entre as 16 comunidades existentes, 15 possuíam escolas.

O processo de municipalização e nucleação acarretou no fechamento de 11 destas escolas, compelindo 6 comunidades à deslocarem suas crianças para outras para que pudessem acessar o ensino regular.

Conforme a secretaria municipal de educação de Urubici, o fechamento e nucleação das escolas multisseriadas, ocorreu de forma gradual, não necessariamente em função de más condições no atendimento e infra-estrutura, mas por conta do movimento de êxodo do campo, estabelecido pelos moradores dentro do próprio município, à medida que se mudavam para proximidades da sede.

Nos últimos 4 anos, havia ocorrido o fechamento de duas escolas multisseriadas: uma em razão do baixo número de alunos (1 ou 2) e outra à pedido dos pais, uma vez que a mesma estabelecia-se próxima a

lavoura de tomates onde muitos pesticidas eram utilizados, o que alarmou-os por conta das possíveis conseqüências à saúde das crianças, vindo então a solicitar o fechamento da escola.

Ano após ano, ainda segundo a secretaria, as matrículas nas escolas multisseriadas em Urubici vêm diminuindo, situação que não necessariamente às põe em risco, uma vez que no referido município, o efetivo fechamento destas escolas envolve atualmente longo processo de negociação com as comunidades em que estão inseridas. Nesta atual forma de perceber e encaminhar estes processos, segundos as gestoras, já ocorreram situações em que escolas foram mantidas com apenas três alunos, quando as comunidades em questão manifestaram-se nesta direção. Nos casos em que as negociações entre secretaria e comunidades se deram na direção de fechamento das escolas, independente da razão, as mesmas, ainda assim, não foram encerradas de imediato, mas “paralisadas” por no mínimo dois anos para somente então, mediante a persistência da posição indicada, ocorrer a definitiva extinção. Tal forma de encaminhar o processo pareceu bastante sensível e coerente num pensar da educação enquanto direito de todos e dever do estado, uma experiência que certamente poderia e deveria ser remetida à outras prefeituras.

Conforme Kremer (2007), os encerramentos e nucleações de escolas multisseriadas se deram em grande escala em Santa Catarina com base no “Programa de Nucleação de Escolas”, elaborado e lançado em 1997 pela Secretaria de Educação e Desporto de Santa Catarina, que objetivou por meio do mesmo “assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, em escolas núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e serviços de apoio ao estudante”<sup>23</sup>. A justificativa para adesão à este programa, no município pesquisado pela referida autora (Bom Retiro/SC – que também integra a região da Serra Catarinense), relacionou-se a uma possível vantagem financeira, ao considerarem que seria mais econômico transportar os estudantes do que manter as escolas multisseriadas em funcionamento, lógica que parece ter sido a adotada também em outros municípios Catarinenses e em outros estados e países<sup>24</sup>. Nesta reflexão, Kremer (2007) traz ainda os princípios do - em fase de constituição naquele período - Plano Nacional de Educação

---

<sup>23</sup>Informação extraída por Kremer (2007) do “Programa de Nucleação Escolar / Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina”, 1997.

<sup>24</sup>Conforme o apresentado em: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R.; D’ESPINEY, R. Escolas isoladas em movimento. Setúbal, ICE, 1994. (Cadernos ICE, 1).

(PNE), onde constava (e após sua conclusão permaneceu constando) a meta de generalizar o ensino em séries, associando as escolas multisseriadas remanescentes às escolas com ao menos quatro séries completas/separadas<sup>25</sup>. Após a conclusão do PNE, em 2001, configurou em seu texto final (Lei nº 10.172/2001) que:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (PNE, 2001, apud, KREMER, 2007, p.51).

Tal direcionamento implica em visão urbano-centrada, à qual as escolas multisseriadas, bem como as escolas do campo de forma geral são submetidas, situação explicitada também por Moraes et al. (2010), que nos diz que o discurso generalizado apresenta

(...) o espaço urbano como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas; e ao meio rural, como o lugar do atraso, da miséria, da ignorância e do não desenvolvimento. Essa mesma visão induz os educadores e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade; e que sua implementação nas escolas multisseriadas do campo seja a solução mais viável para superar o fracasso dos estudantes nestas escolas (MORAES et al, 2010, p.402).

Embasadas no referido discurso, bem como na premissa de que o transporte dos estudantes geraria economia aos cofres públicos, as políticas de fechamento e nucleação das escolas multisseriadas foram expandidas, sem o estabelecimento do processo de reflexão e debate mais aprofundado encontrado atualmente em Urubici, onde os gestores da educação pública parecem, neste momento, estarem atentos aos

---

<sup>25</sup> Trecho do “Plano Nacional de Educação – Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental”, reproduzido por Kremer (2007, p.3).

reflexos destes fechamentos para as comunidades rurais, aproximando-se, desta forma, do que está previsto no Artigo 15 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde está estabelecido que, na oferta de educação básica aos povos do campo, devem ser consideradas

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (MEC, 2004) (grifo meu).

Conforme Kremer (2007), “diante do fechamento da Escola a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, sente que fica mais fraca, e teme que aquele seja o anúncio do fim” (p.156). Tal noção - constituída pela autora a partir de pesquisa apresentada em sua dissertação de mestrado, leva-nos a refletir as implicações decorrentes dos fechamentos e nucleações de escolas em comunidades rurais, exercício que parece ser fundamental aos gestores da educação pública.

No caso de Urubici, o encaminhamento relatado é recente, de forma que é preciso esclarecer que nem todos os fechamentos de escolas multisseriadas (que haviam no mesmo) puderam ocorrer desta forma dialogada, levando em conta primeiramente as demandas e interesses das comunidades.

Nas comunidades que tiveram suas escolas fechadas, o deslocamento das crianças passou a ser a única alternativa para acessarem o - antes disponível na própria comunidade - ensino de anos iniciais do ensino fundamental. Tal demanda passou a ser atendida por parte da prefeitura a partir de 1997, quando teve início o processo de municipalização e de nucleação das escolas rurais multisseriadas daquela localidade. Assim, transportes escolares passaram a ser disponibilizados, vindo mais tarde a atender também à educação infantil - que passou a ser ofertada de forma nucleada.

Desta forma, instaurou-se situação peculiar: nas comunidades afastadas havia possibilidade (atualmente há em quatro delas) de freqüentar anos iniciais do ensino fundamental nas mesmas, mas não educação infantil. Tal situação pode parecer um tanto contraditória se a olharmos partido do ponto de vista de que os benefícios de freqüentar instituições educativas próximas ou dentro das comunidades a que pertencem às crianças, bem como as dificuldades de encaminhá-las em

transportes escolares para serem atendidas em outras localidades são reconhecidas e consideradas nas séries iniciais - onde há oferta nas comunidades por meio das multisseriadas -, mas não na educação infantil. O reconhecimento da importância do acesso à educação dentro das comunidades, atualmente afirmado e defendido pela secretaria municipal de educação de Urubici, não se estende à educação infantil. Neste mérito, um outro aspecto parece prevalecer no julgamento do que garantiria um atendimento adequado: uma boa estrutura física e material das creches, que não poderiam ser mantidas com a qualidade considerada apropriada no interior das comunidades.

Assim, em Urubici, as crianças de comunidades afastadas, que freqüentavam a educação infantil, eram todas transportadas para atendimento em instituições próximas à sede do município a partir dos 4 meses de idade, uma vez que a oferta de ensino no campo, nas comunidades, existia apenas por meio das multisseriadas, que atendiam somente às séries iniciais do ensino fundamental.

Nesta contextualização, vale destacar que o acesso destas crianças e comunidade à Educação Infantil foi possibilitado somente em 2009, quando a atual gestão passou a disponibilizar o transporte escolar também para as crianças pequenas, obrigação atribuída ao município por meio do Artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, onde consta:

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Tendo em vista a recente obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil (instituída pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009) e na impossibilidade - ou opção - por não atender ao disposto no § 5º (que seria a oferta de Educação Infantil nas comunidades), os municípios devem atender ao disposto na LDB, no Artigo 11º, que institui aos municípios:

VI – assumir o transporte escolar dos alunos na rede municipal. (incluído pela Lei nº 10.709, de 31 de Julho de 2003)

Em conformidade com a legislação exposta, a partir da qual se compreende que cabe ao município ofertar transporte escolar também à

Educação Infantil - já que esta integra sua rede -, Urubici organizou-se da seguinte forma: para viabilizar o transporte das crianças pequenas, um auxiliar acompanhava o motorista do transporte escolar nas viagens, recebendo e posicionando as crianças e bebês nas cadeirinhas para percorrer o trajeto, sendo a maior parte dos ônibus escolares próprios (da prefeitura), havendo também alguns terceirizados, para atender a demanda.

Observar esta situação pode levar a projeção de tal movimento enquanto uma possível estratégia municipal para uma gradual construção e aceitação do efetivo fechamento das escolas multisseriadas remanescentes, já que iniciando o transporte na pequena infância, considera-se, num primeiro olhar, que a tendência seja a de que as comunidades venham à naturalizar o deslocamento das crianças para acessar educação. Tal vivência, que não é foco mas contribui para a construção das compreensões pretendidas por este trabalho, foi registrada no período em que interagi com a comunidade de São José, onde as inseguranças justificadas das mães, bem como a resistência e receio das crianças faziam com que muitas optassem por não encaminhá-las à Educação Infantil. Nesta direção vieram também relatos de três crianças da escola pesquisada, que haviam freqüentado educação infantil nestes termos (as demais crianças da escola haviam permanecido na companhia de suas famílias neste período de suas vidas). A partir destes, a experiência do deslocamento não era apresentada e descrita enquanto algo natural para as crianças, que manifestavam sentirem-se aliviadas em chegarem aos anos iniciais e poderem freqüentar a escola na própria comunidade.

Por outro lado, somando o pequeno contingente de crianças da comunidade de São José com o de outras comunidades afastadas, as gestoras da secretaria municipal de educação avaliam que o fato de o acesso às creches depender do deslocamento das crianças não era situação grave, visto que a nucleação oportunizava uma melhor estrutura física e material para as creches, resultando num significativo número de crianças matriculadas e efetivamente freqüentando-as. Nesta discussão, é preciso também reconhecer que os custos de manutenção de instituições de educação infantil são consideravelmente superiores aos de manutenção de instituições de ensino fundamental, o que também é justificativa para a dinâmica posta, levando-se em conta os escassos recursos de municípios do interior. Neste mérito, porém, a secretária lamentava o grande peso orçamentário que a manutenção da significativa frota de transportes escolares representava, principalmente em função das más condições das estradas, que exigiam constantes

manutenções e reparos dos veículos. Em relação à esta questão, registro que nas tantas vezes em que os avistei nas estradas - durante os períodos em que estive realizando a pesquisa de campo no município - pude verificar que se tratavam de veículos em efetivamente bom estado.

Na direção de se construir compreensão quanto à de que forma o deslocamento das crianças incide sobre as mesmas, suas famílias e sobre as comunidades em geral, ou ainda quais são e serão seus reflexos futuros, muito ainda haverá de se discutir. Porém, este é assunto para um outro trabalho, visto que este enfatiza a multisseriada inserida na comunidade de São José, onde nenhuma criança necessitava acessar transporte escolar: todas vinham caminhando de suas casas, algo possível em função de a escola situar-se na própria comunidade.

Ainda assim, não é possível excluir completamente o transporte das discussões acerca desta escola onde nem as crianças, nem a professora o utilizavam para acessá-la. Conforme informação da secretaria, na multisseriada da comunidade de São José, assim como nas outras três multisseriadas do município, o transporte escolar tem um papel fundamental: ser a conexão entre as escolas e a secretaria municipal de educação. Nas escolas, por meio do transporte escolar, a merenda é fornecida semanalmente pela secretaria, sempre nas terças-feiras e quase já totalmente preparada, (pães, bolos, frutas, leite e achocolatado, entre outros alimentos de rápido preparo e/ou organização), no intuito de facilitar a rotina de atividades das professoras. Ao motorista do transporte escolar, também é atribuída a função de levar e trazer os pedidos de cópias de atividades - eventualmente solicitadas pelas professoras, para que fossem providenciadas pela secretaria - bem como comunicações, documentos, entre outros de ambos os lados. Nas viagens às comunidades, conforme relatos de moradores, o transporte escolar assume, no entanto, outra função essencial: ser a conexão dos moradores com a sede do município. Por ser a única forma de transporte público - ora realizado pela prefeitura, ora terceirizado - em suas buscas e entregas de crianças nos horários determinados pelas instituições de ensino, opera também enquanto de meio de locomoção para moradores das comunidades que necessitem ir ou voltar da sede do município. Tal serviço - ainda conforme relatos de moradores - é atualmente prestado mediante pagamento de taxa de R\$ 5,00 (cinco reais) por viagem, valor aceito pelos mesmos que, sem outra opção, vêm-se inseridos numa proposta complexa e de resultados questionáveis. Quando necessitam se deslocar diariamente à sede, existe ainda a possibilidade de realizar acordos, pagando valor mensal reduzido. No período de férias escolares, o

transporte permanece ativo, porém apenas em um horário diário, duas vezes por semana. Tal situação retrata e oferece elementos para se refletir a experiência daquela e talvez de outras comunidades rurais, onde a existência de escola parece interferir amplamente no cotidiano e nas condições de vida de seus sujeitos. Naquelas comunidades, se não houvesse escolas, não haveria nenhuma possibilidade de transporte público, questão que merece problematização, uma vez que tal demanda não pode ser suprida ou solucionada pela educação.

Quanto à estrutura física das escolas multisseriadas de Urubici, a informação fornecida pela secretaria foi a de que são compostas, basicamente por uma sala de aula, um banheiro e uma cozinha, todos no mesmo prédio, contando com energia elétrica, pequeno acervo de livros, revistas e jogos doados pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação.

Conforme a secretaria, todas as escolas possuem um computador e uma impressora, porém sem acesso à internet, situação justificada em função de não haver disponibilidade de linhas telefônicas nas comunidades mais afastadas. Somente uma das escolas dispõe de parque infantil, que havia sido construído por uma associação do Estado.

Funcionando em apenas um período, as multisseriadas atualmente agrupam nas comunidades crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental num mesmo tempo e espaço, onde as professoras são contratadas por 20h semanais, preenchendo as outras 20h em outras escolas ou outras atividades. Além das professoras regentes, as multisseriadas de Urubici passaram a contar, a partir de 2009, também com um professor destinado para lecionar as disciplinas Artes e Educação Física duas vezes por semana, sendo selecionados a partir do mesmo processo a que as professoras regentes eram submetidas: caso não houvesse preenchimento das vagas com profissional graduado (preferencialmente em uma das duas áreas), as mesmas eram abertas à indivíduos com formação no ensino médio que desejassem as ocupar.

Conforme dado colhido junto à secretaria municipal de educação, não há rotatividade de professores regentes nas escolas multisseriadas do município, uma vez que a opção por atuar nestas era realizada pelas próprias professoras, por serem moradoras ou residirem próximo às comunidades em que as escolas estavam inseridas. Em relação ao desempenho destas escolas, não havia nos últimos anos registro de repetência ou evasão, o que pode caracterizar um bom desempenho – que não era repetido nas escolas seriadas desta mesma rede municipal. Esta situação contraria os mais freqüentes pareceres apresentados pelos órgãos governamentais e pelas pesquisas - em geral - em relação ao

ensino desenvolvido nas escolas rurais multisseriadas. Assim, caberia refletir que razões levaram a esta melhora de desempenho, bem como se estariam outras escolas multisseriadas, de outras localidades e regiões do país apresentando este mesmo quadro.<sup>26</sup>

Um aspecto a ser destacado frente à este contexto e discussão é a atribuição em pesquisas diversas do desempenho geral das escolas rurais às escolas multisseriadas, uma vez que nem todas as escolas rurais são multisseriadas, bem como nem todas as escolas multisseriadas são rurais. Tal encaminhamento parece ser adequado nos estados do Pará e da Bahia, onde a oferta de educação básica se dá em grande escala por meio destas escolas, porém, em relação à outras regiões do país, talvez seja necessário uma melhor avaliação, pois as críticas estabelecidas frente às escolas multisseriada, bem como o insucesso à elas associado se dão, freqüentemente, em função de sua forma de agrupamento de estudantes, o que induz à conclusão de que esta forma de agrupamento é ineficiente do ponto de vista pedagógico. Tal conclusão vem sendo questionada neste e em muitos outros trabalhos, que trazendo dados da realidade, bem como refletindo a generalizada visão urbano-centrada - que indica que o “bom e eficiente é o praticado no meio urbano” – vem buscando outras leituras da escola rural multisseriada.

Nesta discussão, Moraes et al (2010), em diálogo com Arroyo (2001), questiona o modelo de escola seriada urbana - apresentado à escola multisseriada rural enquanto ideal de educação. Conforme o mesmo, em tal escola,

o conteúdo científico é colocado em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja gradativamente aprovado, série após série (...) (MORAES et al., 2010, p.402).

o que a torna

“peneiradora”, seletiva e excludente que é a própria negação da escola como direito de todos,

---

<sup>26</sup> Como não há mensuração de dados quando ao desempenho especificamente destas escolas no MEC, ainda não é possível responder a estes questionamentos, que levanto na direção de - mais uma vez – enfatizar a grande demanda pela elaboração de ferramentas no Inep que permitam filtrar o desempenho especificamente das escolas multisseriadas, algo que penso que será concretizado somente quando for incorporado e considerado o fato de que nem todas as multisseriadas estão nos espaços definidos pelo IBGE enquanto rurais, bem como nem todas as escolas rurais são multisseriadas – dado já disponível.

universal. Ela não dá conta da formação integral dos educandos, pois não está centrada nos educandos, em seu desenvolvimento humano e nos modos de vida diferenciados que existem na sociedade e, em especial, no espaço rural (MORAES et al., 2010, p. 403).

Assim, enfatiza-se a necessidade de retomar os conceitos constituídos e generalizados frente ao desempenho e às efetivas condições das escolas rurais multisseriadas em constituir processo educativo de qualidade, uma vez que estabelecidas no interior das comunidades, parecem apresentar condições favoráveis ao provimento destes primeiros e essenciais objetivos da escola: acesso e permanência (contemplados nas escolas multisseriadas de Urubici).

No que concerne à formação das 4 professoras regentes vinculadas às multisseriadas de Urubici em 2011, de acordo com a secretaria, 3 eram efetivas e apenas uma substituta. Entre as efetivas, duas eram graduadas em Pedagogia à distância (UDESC e UNIASSELVI) e uma tinha curso de magistério. A professora substituta possuía nível médio, algo admitido pela secretaria, conforme o citado anteriormente, em função de não haverem profissionais graduados disponíveis para o suprimento da vaga, que era de uma professora efetiva, afastada por problemas de saúde.

Conforme o informado, em seus diálogos junto à secretaria, as queixas estabelecidas pelas professoras, se davam no âmbito da solidão vivenciada no atendimento às demandas das escolas, onde atuavam - conforme as gestoras - com responsabilidade e comprometimento, porém, sofrendo com a intensa sobrecarga instituída em função do acúmulo de funções. Tal situação foi e permanece sendo observada em muitas pesquisas, entre elas, as vinculadas ao grupo GERERUAZ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Amazônia), onde na realização de diversas pesquisas e intervenções, Moraes et al. (2010), constataram que

(...) nessas escolas, é recorrente na fala dos professores, a presença de manifestações de insatisfação, de preocupação, de sofrimento e, em alguns casos, até de desespero em face de se sentirem impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que têm que dar conta ao trabalhar em escola multisseriada (MORAES et al., 2010, p.404).

Levando tal situação em conta, a secretária municipal de educação de Urubici havia recentemente organizado proposta, que veio a ser instituída enquanto lei municipal, passando a regulamentar e atribuir às professoras das multisseriadas daquele município uma gratificação de 10% sobre seus salários base, visto que em seu acúmulo de funções, desempenhavam também a função de diretoras, à qual foi aplicada e justificada a citada gratificação.

A iniciativa e atuação da referida secretária representa outro importante avanço na constituição de políticas públicas que venham a, de fato, reconhecer as especificidades do atendimento educacional nas escolas multisseriadas do campo, bem como contribuir para o estabelecimento de qualidade no mesmo. Em relação às normatizações e currículos atribuídos à estas escolas, ainda há muito a se refletir e propor, uma vez que controladas e organizadas institucionalmente por meio dos mesmos instrumentos destinados as seriadas urbano-centradas, conforme apontam estudos diversos, parecem ter suas complexas e exigentes dinâmicas prejudicadas.

Santos e Moura (2010) contribuem para tal reflexão discutindo as representações sociais negativas presentes na sociedade em relação às escolas multisseriadas, situação constituída no âmbito do acompanhamento generalizante promovido pelo poder público por meio das secretarias de educação. Para os mesmos,

“(...) o processo de modernização educacional, fundado na lógica da expansão de um modelo seriado, homogeneizador, e sustentado numa lógica positivista de conceber o currículo, que tem institucionalizado uma racionalização do trabalho pedagógico, tem sido um dos principais elementos que contribuem para emergência dessas representações negativas e sua persistência entre nós” (SANTOS e MOURA, 2010, p. 40).

As políticas de difusão da seriação e do controle do trabalho pedagógico implicado nesta, também são apontados pelos mesmos autores enquanto motivadores desta situação, originada com o processo de municipalização do ensino rural, iniciado na década de 1970, seguido da promulgação da Constituição Federal de 1988, da LDB e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) - na década de 1990 -, todos sustentando e legitimando tal encaminhamento. Nesta dinâmica, estes autores, destacam o significativo aumento do número de gestores e burocracias advindos da

criação das secretarias municipais de educação, conjuntura que intensificou as imposições, controles e racionalização do trabalho docente (p. 43).

Santos e Moura (2010), chamam atenção ainda para os reflexos que as restrições introduzidas por estes controles exercem sobre o trabalho pedagógico, que acaba por se dar de forma “engessada”, atrelado a questões exteriores à turma, ao momento vivenciado no grupo, à comunidade e à própria escola, resultando, conseqüentemente, no confronto dos professores com muitas dificuldades na esfera pedagógica, uma vez que precisam atender à “gregos e troianos” (à estudantes em contexto multisseriado e também às burocracias impostas pelas secretarias de educação).

Gatti e Davis (1993), por outro lado, refletem os prejuízos do total abandono institucional vivenciado por escolas rurais multisseriadas no Piauí, onde estabeleceram pesquisas que apontaram o descaso de secretarias municipais de educação frente à tais escolas, que na oportunidade da pesquisa, eram, predominantemente, encabeçadas por professoras leigas, que sem formação ou acompanhamento, vinham encaminhando o processo de ensino de forma solitária, com muitas dificuldades e perdas significativas na qualidade do ensino disponibilizado.

Em ambas as situações, a solução freqüentemente encontrada e aplicada pelos professores era/é efetivamente a tentativa de “seriação” da multisseriada, em detrimento do desenvolvimento do que Santos e Moura (2010) chamaram de “pedagogia das classes multisseriada”, “fundada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas, cotidianamente” (p. 45).

Em Urubici, conforme informação da secretaria municipal de educação, os acompanhamentos e formações oportunizados às escolas multisseriadas eram os mesmos oferecidos às escolas seriadas, o que parecia, em certa medida, ser compreendido pelas gestoras e enquanto algo positivo, pois esse “não fazer distinção”, sugestionava um colocar das escolas multisseriadas em “pé de igualdade” com as escolas seriadas. Tal compreensão sustentava acomodação e não constituição de uma proposta específica para as escolas multisseriadas. De acordo com as gestoras, a elaboração e implementação de uma proposta diferenciada poderia ser interessante, porém, não configurava demanda urgente para o município, uma vez que não havia reclamações/reivindicações por parte das comunidades, bem como o aproveitamento apresentado pelos estudantes destas escolas era satisfatório.

Ainda assim, conforme relato das gestoras, as professoras queixavam-se da solidão vivida, algo que poderia estar ocorrendo em função de o acompanhamento pedagógico oferecido às professoras de escola multisseriada se dar juntamente com o oferecido às professoras de escola seriada, nos moldes da segunda.

Em relação às condições pedagógicas de trabalho com classe multisseriada, as gestoras da secretaria relatavam que não havia objeção ou queixa por parte das professoras, que neste espaço afirmavam se identificar com aquela forma de agrupamento por a terem vivenciado e interiorizado no início de seus estudos. Outras vantagens – em relação ao ensino seriado - apontadas pelas professoras às gestoras eram: 1) o fato de poderem oferecer mais atenção, muitas vezes de forma individualizada e específica para cada aluno – em função de seu baixo número; 2) observavam maior comprometimento e cuidado com a escola por parte dos alunos de escola multisseriada, que colaboravam com a limpeza e manutenção dos mobiliários, das estruturas físicas, dos materiais, etc; 3) consideravam os alunos “mais educados”, dificilmente necessitando investir tempo em chamadas de atenção ou desgastar a relação pedagógica em função de indisciplina.

### 3.4 A COMUNIDADE DE SÃO JOSÉ

Após os primeiros contatos com a secretaria municipal de educação, bem como com a professora da escola, busquei acompanhar algumas atividades da comunidade, estabelecendo diálogos e convivência que me permitiram registrar o contexto em que se inseria a escola multisseriada Frederico Locks. Os eventos que me permitiram coletar os dados que compartilho, foram as reuniões do “Clube das Mães”, a missa na igreja da comunidade, festa do padroeiro da mesma, bem como um “Hiperdia<sup>27</sup>”.

Reunida ao redor da igreja São José Operário, está a comunidade de São José, nomeada em homenagem à referida entidade, também homenageada na nomeação da igreja. Na mesma, residem aproximadamente 30 famílias, de etnias, predominantemente, italiana e alemã, onde se destacam na tradição social as famílias de sobrenomes Locks, Salvador e Schmitz. Conforme relatos de moradores, as demais famílias, com outros sobrenomes ou tradição não tão antiga na

---

<sup>27</sup> Os “Hiperdias” consistiam em encontros em que os moradores da comunidade iam à escola para medir pressão e receber medicamentos para tratamento de hipertensão, diabetes e outras enfermidades que demandavam uso contínuo de medicamentos

comunidade sofrem certa rejeição, uma vez que na cultura estabelecia, a comunidade permanece bastante “fechada”, havendo muitos casamentos entre parentes, que representam atualmente aproximadamente um terço do total de famílias citado.

A religiosidade também é característica marcante, situação registrada a partir dos diálogos estabelecidos em diversos espaços com moradores, por meio dos quais fui informada de que a comunidade é composta quase que exclusivamente por católicos (salvo raras exceções). Ainda assim, os moradores que atuam mais enfaticamente junto à igreja lamentam a situação vivida atualmente, lembrando tempos recentes em que consideram que havia uma valorização e participação mais efetiva da comunidade na religião. Manifestam também movimento de abertura para novos valores e referenciais, onde passam a observar com menor preocupação casos de “casais da comunidade que vivem juntos sem serem casados, ou de famílias que não freqüentam mais a igreja todos os domingos”. Apesar do “esvaziamento” percebido e relatado, os moradores que desempenham funções na igreja reconhecem-na enquanto único local capaz de reunir toda comunidade, o que, segundo os mesmos acontece nas sextas-feiras santas:

*Para falar a verdade para você, o único momento em que a comunidade tá toda reunida, ligada ao espírito religioso é a sexta-feira Santa! Que vemos pessoas que passamos o ano inteiro sem ver! É engraçado isso. A comunidade é pequena e convive pouco (Entrevista realizada em Abril de 2011 com morador da comunidade de São José/Urubici/SC).*

Mesmo com freqüência não tão grande, quanto a de outros tempos, conforme relatos, os moradores da comunidade, de forma geral, buscavam estar em contato com a religião, comparecendo à igreja principalmente nas datas comemorativas, como a da festa do padroeiro da comunidade: São José Trabalhador, entidade com a qual havia grande identificação, uma vez que todos se envolviam com o trabalho na agricultura, atuando, em sua grande maioria, enquanto meeiros.

Muitos moradores relatavam que além de trabalhar no cultivo de hortaliças, dedicavam-se à produção de leite, providência tomada em função dos duros invernos que caracterizam a região. As geadas e baixas temperaturas que atraem turistas de todos os estados brasileiros e até mesmo de outros países - gerando outras possibilidades de renda para os

moradores da região - castigam as lavouras, prejudicando e freqüentemente até mesmo impossibilitando a produção de hortaliças durante o inverno, motivo pelo qual muitos optam pela associação das atividades de cultivo de plantações à produção de leite.

Após algum tempo acompanhando as atividades da escola, onde ocorria o “Clube das Mães” e o “Hiperdia”, fui convidada pela professora e por moradoras da comunidade à participar da missa que ocorreria no dia de São José Trabalhador, no qual haveria tradicional festa no salão paroquial. Bastante entusiasmada aceitei e pude acompanhar as atividades vivenciadas naquela data especial, em que as famílias levavam à igreja oferendas para a referida entidade, agradecendo as produções alcançadas, bem como solicitando bênção para as próximas permanecessem abundantes.

### **3.4.1 Um dia festivo na comunidade**

As missas na igreja da comunidade de São José eram ministradas pelo padre somente uma vez por mês, pois o mesmo era também responsável por outras igrejas da região, sendo os ministros mais freqüentes na mesma a professora da escola e um outro morador, que assumiam tal tarefa se revezando na realização das missas três domingos por mês.

O padre que atuava junto àquela igreja possuía aproximadamente 40 anos, era bastante dinâmico e carismático e buscava interagir com todos os moradores. Constatando minha presença naquele evento, buscou informar-se quanto ao trabalho que estava desenvolvendo junto à escola e à comunidade prestando algumas informações, assim como realizaram outros moradores, em alguns momentos de forma direta, em outros por intermédio das crianças da escola.

Nestes diálogos, fui informada de que a organização das atividades da comunidade em torno da igreja são desenvolvidas com a coordenação da professora e do referido senhor, contando estes com o apoio de um conselho, formado por famílias que executavam as soluções indicadas por ambos no atendimento das demandas identificadas em cada situação.

Com a chegada do Padre e/ou início das missas (quando este não estava presente), os sinos tocavam, convidando todos a adentrarem a igreja.

As missas eram organizadas por meio de muitas cantorias, puxadas por um senhor de aproximadamente 80 anos de idade, que tocava o órgão. A dinâmica proposta pelo padre na realização destas era

bastante ativa, consistindo em solicitações constantes de participação da comunidade em leituras de passagens da bíblia, em emissão de relatos quanto a de que forma verificavam a manifestação de Jesus na comunidade, entre muitos outros, sempre numa direção de manter a atenção de todos, bem como de construir sentimento de pertencimento àquele grupo, afirmando que “não há salvação na individualidade”, mas apenas no coletivo.

Em suas pregações, o padre trabalhava com metáforas, num esforço de estabelecer comparações a partir de elementos regionais, cotidianos, que permitissem aos fiéis compreenderem e relacionarem-se com as mensagens transmitidas. De acordo com o padre, “As araucárias são como a igreja, que está de braços abertos para a comunidade, dando frutos, as pinhas. O miolo da pinha é como Jesus Cristo, as pessoas pinhões e as falhas entre elas os pecados, as dificuldades e provações, que podem ser superadas no coletivo da igreja”.

A partir das idas à igreja e à missa, nos diálogos estabelecidos, pude perceber que na comunidade, havia, além das crianças que freqüentavam a escola, apenas mais três em idade escolar, pouquíssimas crianças pequenas e de colo e apenas 4 adolescentes - todos cursando crisma<sup>28</sup> com uma das integrantes do conselho da igreja. A faixa etária de 20 a 40 anos de idade parecia não existir na comunidade, que relatava a usual saída dos jovens em busca de estudos, bem como de diferentes possibilidades de trabalho. Tal situação era relatada por moradores, tendo uma delas explicitado que

*(...) quase toda casa tem um ou dois que foram embora. Não tem perspectiva de futuro, ou trabalha na lavoura que um ano dá outro ano não dá, esse ano por exemplo, não foi um ano favorável para a agricultura, as pessoas se decepcionam e o jovem pelo espírito de aventura procura outros meios de sobreviver. Vai estudar, já começa a namorar, arruma emprego e já fica por lá mesmo (Entrevista realizada em Maio de 2011 com moradora da comunidade de São José/Urubici/SC).*

---

<sup>28</sup> Crisma, na religião católica, refere-se à confirmação do batismo. Habitualmente, para recebê-la, o fiel freqüenta curso de evangelização, participando em sua conclusão de rito em que o ministro realiza imposição de mão sobre sua cabeça e invoca o Espírito Santo. Em seguida o unge com óleo sinalizando desta forma de que aquele indivíduo recebeu o Espírito Santo e está preparado para assumir seu compromisso cristão.

Neste contexto, em meio à plantações de tomates, milho, couve-flor, beterraba, entre muitas culturas, além extensas áreas de pasto com criações de bovinos, a comunidade construía suas rotinas, observando muitos jovens partirem em busca de estudos, bem como de oportunidades de emprego fora da agricultura, sendo raros os retornos. Em tal dinâmica, frente à constante redução do número de moradores, observou-se a constituição de forte identidade comunitária entre os que permaneciam, característica observada a partir de seus relatos a medida que referiam-se à sede do município enquanto Urubici, situação que não reincidia quando se referiam à comunidade. Ainda assim, muitas vezes queixavam-se e relatavam as dificuldades enfrentadas em função da infra-estrutura disponível, onde não havia nenhuma espécie de comércio (mercearia, farmácia, etc), acesso à internet, transporte público ou posto de saúde, situação que a tornava, de certa forma, dependente da sede do município.

Nesta comunidade, a igreja (instituída na década de 1930) e a escola eram concretamente os únicos locais de encontro e convivência, unidos pela atuação da atual professora, mas também por sua origem e relação, visto que a segunda, quando inserida na comunidade (na década de 1950), se estabeleceu durante muitos anos no espaço físico do salão paroquial. Situação que veio a se inverter em 1969, quando a igreja demandou reformas, passando a estabelecer-se e realizar suas missas e atividades na escola.

A centralidade de tais espaços em comunidades rurais é enfatizada em estudos diversos, entre eles o de Kremer (2007), que apresenta que

As transformações nos modos de vida no campo têm influenciado diretamente o processo de reelaboração das identidades sócio-culturais dos seus moradores. Nesse contexto, a Igreja e a Escola parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida “em comunidade” (KREMER, 2007, p.156).

Desta forma, conforme destaca a autora, os papéis exercidos por Igreja e Escola em comunidades rurais parecem ser efetivamente vitais, uma vez que ainda que, em alguns casos, não intencionalmente, estão relacionados à coesão das mesmas, algo essencial para manutenção de identidade local nestas.

Figura 12 - Registros Fotográficos da igreja São José Operário, na comunidade de São José e, Urubici/SC – vista da escola e fachada.



Fonte: Acervo próprio

### 3.4.2 A trajetória da Escola Multisseriada Frederico Locks, na voz de ex-professoras e ex alunos

A partir de relatos cedidos por moradores, ex-alunos e ex-professores, analiso a trajetória desta escola multisseriada, que no período em que funcionou no salão paroquial, contou, conforme relatos, com os professores habilitados, geralmente provindos de outras cidades, ocorrendo também situações em que professores leigos da própria comunidade ou de comunidades adjacentes assumiam as turmas. A rotina de trabalho atribuída à estes, muitas vezes implicava em sua permanência na comunidade durante a semana inteira, de forma que se hospedavam em casas de moradores, ou, por vezes, permaneciam até mesmo nas instalações da igreja. Outra dinâmica bastante freqüente era a organização das aulas em regime de alternância, que consistiam, conforme relato de ex-professor leigo, em longas cavalgadas destes (quando possuíam cavalo) até a comunidade, realizando paradas no trajeto para ascender fogo e aquecerem-se do intenso frio característico daquela região. Chegando à escola, atendiam às crianças durante um dia inteiro, otimizando suas “viagens” e poupando seus cavalos, uma vez que nesta organização, cumpriam a quantidade de horas de ensino sem necessitarem realizar os árduos deslocamentos diariamente, mas com alternância de um dia sim e no seguinte não.

De acordo com relatos, após muitos anos funcionando nesta dinâmica, no salão da igreja, a escola ganhou espaço próprio: morador da comunidade cedeu o terreno, a prefeitura municipal forneceu material para construção e a comunidade ergueu a escola, composta inicialmente por estrutura de madeira, que correspondia a uma sala de aula e uma cozinha. O banheiro, conforme relatos de ex-professoras, ficava no lado fora do prédio escolar.

Aproximadamente no ano de 1988, a escola sofreu nova reforma, estabelecida novamente por iniciativa da comunidade e em parceria com a prefeitura, conforme compartilhou ex-professora:

*Ali depois como já estava bem precária... Era de madeira. As telhas estavam quebrando. Os pais dos alunos sentiram que precisava de uma escola melhor! Então fizeram uma reunião com o prefeito, naquela época era o João Martins. E ele fez uma parceria com os moradores. Ele deu o material e os moradores entraram com a mão-de-obra. Foi pago um pedreiro-chefe, porque tem que ter alguém que comanda! Não dá para deixar*

*por conta! Uns vão fazer de um jeito, outros de outro... Tinha quem fazia comida para quem trabalhava lá. Foi uma verdadeira parceria junto com a prefeitura de Urubici! (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Ex-Professora Lara).*

A ampla mobilização da comunidade em prol de melhores condições de funcionamento para a escola, revelada na fala da ex-professora, leva-nos a refletir a importância desta no interior da mesma, que assumindo tal postura, expressa valorização, bem como reconhecimento de tal espaço enquanto patrimônio histórico, social e cultural daquela localidade. Tal relação parece profunda e essencial no estabelecimento de coesão e identidade comunitária, situação enfatizada em diversos estudos, entre eles os de Pereira (2004), que nos diz que:

(...) as escolas do campo possuem um papel fundamental na comunidade, reconhecidas pelos próprios moradores como um meio de manter as crianças no local, promovendo a formação humana através das relações sociais e práticas educativas (PEREIRA, 2010, p.107).

Desta forma, a escola de São José parecia despertar protagonismo na comunidade, levando seus indivíduos à, de alguma forma, interagir e identificarem-se com a mesma, o que poderia ocorrer por diversas razões, entre elas: ser aluno; ter sido aluno; ser pais ou parentes de alunos, ser vizinho, ou ainda por vivenciar na escola outras práticas sociais, experiências que levavam a comunidade, de forma geral, a integrar as mobilizações em favor da escola.

Após a citada reforma, a escola ganhou estrutura de alvenaria, bem como dois banheiros dentro do prédio escolar, dispendo em sua estrutura material de quadro negro, carteiras, livros didáticos, fogão e pia. Naquele período, a merenda era disponibilizada pelo Estado mensalmente, necessitando ser retirada na prefeitura do município pela própria professora, também responsável por sua entrega na escola. Em seu preparo, trabalho significativo era demandado do professor, uma vez que consistia basicamente em sopas de proteína de soja, arroz e macarrão, além de feijão, situação que mais uma vez unia escola e comunidade, como relata ex-professora:

*Nossa. Meu Deus! Era aquela sopa... As verduras os pais mandavam sempre de casa. Às vezes mandavam frutas, mas normalmente não tinha. Eram aquelas sopas de soja que as crianças não*

*gostavam. Era tudo misturado, era muito forte! Eles não estavam acostumados com aquilo e o professor tinha que fazer uma mistura para que aquilo ficasse mais são, mas gostoso, mais aceitável... Era tipo proteína de soja. Vinha misturado com arroz e, macarrão. Era só misturar na panela, mas ficava muito forte. Daí colocávamos legumes ou coisas assim. Tinha feijão também. Precisava separar e cozinhar. No São José era bom que os pais faziam essa parte! Eles sempre falavam que quando tivesse feijão para cozinhar era para mandar pra eles que eles cozinhavam. Já nos mandavam prontinho. E essa foi uma das melhores escolas que trabalhei nesse sentido de parceria! Por que os pais entendiam no que eles podiam ajudar. Os professores podiam render melhor em outra parte em educação. Senão perdia muito tempo na merenda! Em outras escolas não. Às vezes o professor levava para casa né?! Mas era uma merenda ruim. Hoje está bem melhor! Está mais acessível, mais fácil! E os alunos também gostam da merenda agora (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Ex Professora Lara).*

Na comunidade de São José, a colaboração das famílias e moradores no atendimento às demandas da escola foi essencial desde sua chegada, onde, antes da municipalização, o acúmulo de funções por parte dos professores, bem como as dificuldades no trabalho pedagógico – também devido ao número mais elevado de crianças (naquela época), resultavam numa rotina intensa, onde não havia intervalo para recreio (somente para lanche) e onde o ensino já se dava essencialmente por meio de livros didáticos e cartilhas.

Interessante observar na passagem exposta o trecho em que a professora relata que gostava de trabalhar na escola multisseriada da comunidade de São José porque “*os pais entendiam no que eles podiam ajudar*”, que aponta para noção e posicionamento frente à quem possuía efetivamente condições de atuar no processo pedagógico, bem como quais conhecimentos eram compreendidos enquanto relevantes dentro do espaço escolar. Este fragmento retrata o isolamento pedagógico que se vem discutindo ao longo deste texto, onde por mais que a comunidade fosse solicitada pela professora no atendimento às demandas da escola, em nenhum momento era envolvida no processo ensino-

aprendizagem, tendo sua cultura e conhecimentos despercebidos e, conseqüentemente, desvalorizados em relação aos conhecimentos institucionalizados, sistematizado nas dinâmicas de preenchimento, cópia e realização de exercícios de livros didáticos. Tal situação parece ser recorrente nestas escolas, sendo retratada também nos estudos de Kremer (2007), que nas escolas rurais multisseriadas junto as quais desenvolveu pesquisa observou que: (...) a participação comunitária se restringe à arrecadação de fundos para pequenas despesas da Escola ou aquisição de materiais (p.197).

Moraes et al. (2010), por meio de pesquisas desenvolvidas junto à escolas multisseriadas da Amazônia, destacou que

Em grande medida, a junção de várias séries ao mesmo tempo, com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem dos estudantes muito variados tem levado os professores a seguirem as indicações do livro didático como alternativa mais comum para viabilizar o planejamento curricular, sem atentar com clareza para as implicações dessa atitude, face à imposição desses manuais didáticos na definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo (...) (MORAES et al., 2010, p.411)

Ainda com os muitos questionamentos frente ao estabelecimento do processo pedagógico essencialmente em função destes materiais, identifica-se situações interessantes no contexto em que eram utilizados na Escola Multisseriada da Comunidade de São José, onde as interações entre os alunos, em suas diferentes idades e níveis de cognição eram condição para a operacionalização daquela forma de ensino: os alunos mais avançados eram constantemente convidados à orientar os demais. Esta dinâmica lembra as raízes *lancasterianas* do ensino multisseriado, por um lado, estagnando a evolução dos estudantes mais avançados quanto aos conteúdos escolarizados, por outro os estimulados, à medida que se sentiam valorizados mediante o convite e estabelecimento da função de monitoria, situação que também levava à uma melhor e mais aprofundada fixação dos conhecimentos e conteúdos que revisitavam nos auxílios estabelecidos. Tal condição, pôde ser apreendida em conversa com ex-professora, que refletindo sua atuação na escola multisseriada de São José, considerou que:

*Era difícil né?! Meu Deus! Pensando hoje o professor está no céu! Por que o professor*

*naquela época tinha que ser merendeira, faxineira e educadora, professora de educação física, professora de artes e de quatro séries todos com níveis diferentes! Às vezes a quarta série tinha dois níveis, uns mais fortes outros mais fracos, mas a gente tinha que manejar. Orientar esses alunos para não ficarem parados. Enquanto eu explicava um assunto para a terceira série, para quarta eu pedia que orientasse os alunos da segunda. Então eles iam observar para ver se estavam fazendo correto... Enquanto isso eu estava explicando para as outras e assim ia: uns cuidavam dos outros. Nossa! E quando chegava ao final do ano a gente via os alunos alfabetizados. Meu Deus! Que alegria né?! Mas sempre nesse relacionamento: os alunos ajudando e ficando envolvidos, por que se eles ficassem sem fazer nada... Ficavam interrompendo a aula, falando de outros assuntos que não ajudavam em nada! (Entrevista realizada em Maio de 2011 – Ex-Professora Lara).*

O relato oferecido pela ex-professora revela a dinamicidade envolvida na operacionalização do ensino naquela classe multisseriada, onde a todos era delegado papéis e tarefas, com execução implicada no coletivo: as responsabilidades eram partilhadas entre alunos e professora.

A mesma relata:

*Quando eu explicava era no quadro! Às vezes pedia para algum dos alunos da quarta série para passar algum exercício no quadro para outras séries. Mas era muito bom! Por que eles entendiam que precisavam aprender. Então parece que envolvia mais os alunos e parece que no ensinar a gente aprende mais do que só estudando... Até merenda que a gente tinha que fazer, se precisava ajudar descascar uma batata, enquanto eu preparava o resto! Por que era uma correria! De um lado para o outro e já planejar o que eles iam fazer! Precisava chegar à escola já sabendo o que ia fazer naquele dia (Entrevista realizada em Maio de 2011 – Ex-Professora Lara).*

Enquanto estratégia de manutenção da ordem e atenção em sala, a professora envolvia todos os alunos no processo ensino-aprendizagem, bem como nas demais demandas cotidianas, constituindo processo intenso e significativo, à medida que possibilitava a participação constante das crianças na rotina escolar sob sua atenta coordenação, conforme relata:

*E sempre trazia os cadernos para corrigir em casa. Que na escola não dava tempo! Trazia o caderno para ver se estava realmente certo. Para ver se o aluno que estava auxiliando o outro estava certo. Também deixar por conta...! Eles não sabiam! Então sempre estava observando para ver se estava correto (Entrevista realizada em Maio de 2011 – Ex-Professora Lara).*

No partilhar de todas as atividades implicadas naquela rotina escolar, a professora promovia junto às crianças trabalho pedagógico de natureza ampla e sensível favorecendo, de forma inconsciente, a construção de identidade coletiva - sentimento de pertencimento àquele grupo e àquele espaço. Tal processo refletia no comportamento das crianças, que cuidavam, mantinham e valorizavam a escola, comportamento que, certamente, relacionava-se também ao fato de a escola, assim como a igreja, serem os únicos locais de convívio comunitário, algo ainda mais marcante no cotidiano das crianças que, em baixo número na comunidade, tinham a escola enquanto espaço fundamental para o estabelecimento de trocas e compartilhar de cultura de infantil, conforme observaram também Gatti e Davis (1993) em estudo de caso que realizaram no nordeste brasileiro, que às levou à noção de que:

A escola oferecia às crianças da zona rural, que viviam em um meio onde as oportunidades de encontro eram raras, uma ocasião para o convívio social com seus pares, para troca de idéias e experiências e, sobretudo, para inserção no universo infantil de jogos e brincadeiras (DAVIS e GATTI, 1993, p.135).

Em meados da década de 1990, a escola recebeu sua última reforma, encabeçada pela professora que morava em comunidade próxima e que, assim como muitas outras que por aquele espaço passaram, efetivamente dedicou-se ao trabalho e à luta por melhorias na mesma. Em sua estadia inicial, frente às dificuldades enfrentadas no

estabelecimento das refeições em sala de aula, nos dias de chuva, bem como dos intervalos para recreio (já incorporado naquela época – em função da redução no número de crianças na comunidade e, conseqüentemente, na escola) constatou necessidade de ampliação, conforme relatou:

*A gente queria ter um espaço para um refeitório e até mesmo para quando chovia, que no recreio ou até mesmo na entrada da aula as criança não tinham onde ficar... Então a gente resolveu fazer a construção dessa sala. Para que fosse o refeitório ou até mesmo para aula de arte ou educação física nos dias de chuva. Pra ficar bem mais confortável para as crianças, pros alunos (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Ex-Professora Marília).*

Para viabilizar a reforma, a professora passou a buscar alternativas diversas. Primeiramente solicitou à secretaria municipal de educação (que naquela época já havia assumido as escolas rurais) recursos para compra de material de construção, obtendo sucesso em sua solicitação. Em seguida, necessitando ainda levantar recursos para a contratação e pagamento de mão de obra, passou a mobilizar os pais da comunidade, que se dispuseram a doar mensalmente valores para auxiliar no montante necessário. Em função do baixo número de alunos, buscou outra estratégia, passando a organizar promoções, mais uma vez, contando com o apoio da comunidade. As promoções consistiam em eventos que passaram a ser realizados na escola, onde a professora definia cardápios, os pais doavam os ingredientes e ingressos eram vendidos pelos mesmos à moradores da comunidade de São José e também à comunidades vizinhas, que iam à escola almoçar, jantar, etc.

Desta forma, aos poucos o montante necessário foi arrecadado, viabilizando reforma e construção de mais uma sala, constituindo a estrutura física atualmente encontrada na escola multisseriada de São José.

Outro processo ocorrido na mesma durante este período, foi a modificação de seu nome, que passou a ser *Escola Frederico Locks*, situação que motivava o estabelecimento de “queixas” por parte de diversos membros daquela comunidade. De acordo com os relatos colhidos, o projeto aprovado pela câmara de vereadores para a concretização da mudança do nome da escola foi elaborado e apresentado sem o conhecimento e autorização da comunidade, situação interpretada por alguns membros enquanto estratégia do vereador

proponente para homenagear o avô de seu genro - apesar deste não manter, ou haver mantido qualquer relação com a escola. Sem consenso frente a tal encaminhamento, indivíduos da comunidade manifestavam aguardar posicionamento da secretaria municipal de educação na mediação deste conflito, algo que poderia vir a ser realizado, levando em conta a participação do município no programa Escola Ativa - uma vez que no referido programa havia a indicação de que as escolas substituíssem o termo “*isolada*” de seus nomes para *multisseriada*, bem como preservassem a identidade das comunidades, atribuindo seus nomes às suas escolas.

A partir dos registros apresentados, assinala-se a cultura de auxílio e valorização da escola por parte da comunidade, principalmente dos pais de alunos, algo já identificado na época em que era dependência administrativa do Estado, processo que permaneceu após a municipalização, caracterizando-se enquanto constante na referida escola, conforme relatou a ex-professora que atuou junto à mesma no período anteriormente descrito:

*Na época quando eu trabalhei lá, eram bem unidos, os pais eram bem participativos, tanto que uma vez por semana eles tinham duas mães que iam na escola e limpavam a escola pra mim. Faziam aquela faxina geral, tiravam a sujeira, enceravam, tiravam o lixo, era tudo elas que se organizavam em equipes, e também uma vez por semana eu organizava os ingredientes e eles faziam o pão, bolo de merenda para as crianças, por que eu com quatro turmas não tinha tempo pra fazer muita coisa, então elas mesmo se organizavam e determinavam o dia de cada uma (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Ex-Professora Marília).*

Tal experiência reflete o reconhecimento dos pais quanto à relevância da escola e da educação na vida dos indivíduos, bem como os laços que ao longo de anos foram estabelecidos entre aquela comunidade e sua escola, onde todos, salvo raríssimas exceções, iniciaram, deram continuidade ou acessaram sua única experiência de ensino institucionalizado. Frente à este contexto, à identificação estabelecida entre toda comunidade e a escola, uma vez que, conforme o citado, quem não era aluno, havia sido ou haveria de ser, a professora, ainda que isolada pedagogicamente, contava com amplo apoio,

amenizando em algumas situações, o desgaste provindo do acúmulo de funções.

Por meio deste breve histórico da escola pesquisada, compreende-se de que forma foram construídas as condições encontradas atualmente, onde permanecem o apoio da comunidade em atividades de manutenção da escola, bem como o ensino predominantemente por meio de livros didáticos.



## 4. NO INTERIOR DA ESCOLA

### 4.1 A PROFESSORA

Na direção de trazer elementos que permitam constituir compreensão acerca da experiência conhecida por meio da presente pesquisa, apresento, ainda que de forma sucinta, a história de vida da atual professora regente da escola Frederico Locks.

Nativa de Urubici, da comunidade de São José, a professora não pertencia às tradicionais famílias Locks, Schimtz ou Salvador. Seu primeiro familiar a adquirir terras e se estabelecer no referido município e comunidade foi seu avô - agricultor, assim como seu pai e ela própria, por muitos anos de sua vida.

Sua primeira experiência escolar foi construída na escola onde se encontrava lecionando, memória que guarda com carinho

Eu estudei nessa escola mesmo! Eu fiz do primeiro ao quarto ano e a minha professora na época morava nessa casinha aqui atrás. A dona Nelita! Que está com um problema bem sério de saúde, mas ainda vive. Não tinha essas pontes que nós passamos ontem. Não tinha na minha época... A gente passava pontes de arames. Aquelas suspensas sobre a água. Eu lembro que eu e meu irmão vínhamos... Era pouca diferença de idade. A gente vinha a pé e enfrentava sol e chuva. Não tínhamos carro! Fiz o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).

Concluindo as séries iniciais, deu continuidade à seus estudos na sede do município, uma vez que na própria comunidade, não havia oferta de anos finais do ensino fundamental. Passou então, a freqüentar escola particular, à qual seu pai se esforçava em manter levando em conta noção, difundida naquele espaço e naquela época, de que a escola pública não disponibilizava ensino de qualidade.

Nesta escola, permaneceu por dois anos, cursando a quinta e a sexta série, quando um acidente, modificou seus planos

*(...) na época eles usavam o carro de boi e minha mãe caiu. Machucou um joelho e não podia andar... Daí logo em seguida ela engravidou da minha irmã mais nova, que mora em Floripa, e eu parei de estudar. Fiquei por 12 anos sem estudar*

*(Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

Neste longo período, necessitou se dedicar aos cuidados da mãe, da pequena irmã, das demandas do trabalho doméstico, bem como ao acompanhamento de seu pai no trabalho junto à agricultura. Na época, cultivavam milho, batata, cenoura, beterraba, bem como criavam galinhas para produção de ovos. Ainda com a intensa rotina familiar e de trabalho na roça, manteve-se motivada e paciente, aguardando o momento em que poderia retomar seus estudos, o que ocorreu aos 23 anos de idade, quando passou a freqüentar curso supletivo na sede do município.

Com ensino fundamental e médio concluídos, prestou vestibular para o curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, onde, para surpresa de muitos, e mesmo dela própria, foi aprovada, tornando-se motivo de orgulho para sua família, professores e amigos.

Após quatro anos de estudos em Florianópolis, retornou à Urubici com diploma nas mãos e expectativa de conquistar colocação em sua área, o que, por fim, não ocorreu, demandando-a nova mudança de planos.

*Eu terminei o Serviço Social e vim para Urubici. Voltei pensando em arrumar um emprego, por que você quer um retorno dos estudos...! Cheguei aqui e não consegui... Tinha uma guria que se formou antes de mim e tinha representação política. E ela entrou. Me formei em fevereiro e fiquei até abril sem trabalho, já tava angustiada! Eu fui em uma escola estadual aqui do município, o diretor é afilhado do pai e conhecido meu. Naquela época estava faltando professor e ele me contratou. Acho que era professor de história que sempre foi uma disciplina que eu me dei bem. E comecei a lecionar de quinto a oitavo ano (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

Desta forma ocorreu seu, a princípio, inesperado encontro com a docência.

Em busca de sair da dependência de apadrinhamento político para acessar emprego, naquele mesmo ano, seguiu conselho de uma amiga e observando a abundância de vagas na carreira docente em Urubici,

passou a cursar graduação em Pedagogia, oferecida na modalidade à distância pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

*Eu comecei em setembro, nunca esqueço! Foi no mesmo dia que explodiram as torres gêmeas! Logo em seguida, em 2002 trabalhei 60 horas - um professor pegou licença. Foi aí que lecionei história, filosofia, sociologia e aí me achei né?! Tudo coisas que eu tinha aprendido! Em 2003 eu tive uma experiência de seis meses em uma escola particular em Urubici. Eles tentaram implementar um processo de trabalho que não deu certo e já no mês de julho começaram a demitir pessoas. Eu fui uma das pessoas que foram demitidas (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

Pouco tempo depois, foi convidada à substituir a professora titular da escola multisseriada da comunidade de São José, aceitando a vaga muito emocionada e na mesma permanecendo até 2004, quando a primeira retornou de sua licença.

No período que se seguiu, enquanto aluna do curso de pedagogia, realizou seu estágio docência na referida escola, substituindo a professora titular de forma voluntária, sempre que esta necessitava se ausentar.

Após a aposentadoria da mesma, voltou a ser chamada a assumir a vaga de professora regente da escola.

*Quando essa professora saiu me chamaram. Eu peguei 14 alunos e fiquei direto aqui! Em 2006 eu me formei e trabalhava em Santa Tereza com um terceiro ano. Em 2007 também trabalhei em Santa Tereza e aqui, sempre 40 horas. Em 2008 eu fiz o concurso e me efetivei aqui (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

A referida professora, apesar de ter nascido e crescido na comunidade, de início, necessitou lidar com as inseguranças da mesma, baseadas no fato de não pertencer às famílias tradicionais. Aos poucos, conseguiu dar visibilidade à seu trabalho, comprometimento e competência, conquistando espaço, apoio e reconhecimento por parte da comunidade.

No ano em que se realizou a pesquisa, a professora possuía pós graduação à distância em Metodologia Ambiental e permanecia cursado diversas formações, estando matriculada e freqüentando naquele

momento quatro: Programa de Alimentação Escolar, Pró Letramento e Matemática, Pós-Graduação em Gestão Escolar, e Escola Ativa – todos indicados pela secretaria municipal de educação e oferecidos pelo MEC. Quando se inscrevia em cursos à distância, contava com o apoio de uma colega de comunidade vizinha, que possuía acesso à internet.

Conforme a professora, apesar de a secretaria municipal de educação oferecer continuamente formações aos docentes, o incentivo financeiro disponibilizado (um acréscimo de aproximadamente R\$ 30,00 no salário – oferecido somente para a primeira pós-graduação), não era o que a levava a frequentá-los. Segundo a mesma, o que a movia era a necessidade e desejo de estar sempre em busca de novas formas de atuação em sala de aula, algo que pode ser dimensionado a partir do estabelecimento de noção quanto ao que significava para esta professora participar destas formações, principalmente em termos de horas de trabalho. Levando-se em conta que as formações ocorriam geralmente à noite ou nos finais de semana e que além de ser professora de escola multisseriada, atuava outras 20h em escola seriada, completando carga horária de 40h semanais – tem-se idéia do desgaste estabelecido, lembrando o considerável trabalho que ainda necessitava realizar em casa, no planejamento e atendimentos às demandas de tantos espaços. Desta forma, pode-se compreender que a possibilidade de estabelecer trocas, bem como de receber orientações frente às rotinas pedagógicas estabelecidas era demanda de grande importância para professora, que intensificava ainda mais sua rotina de trabalho na busca por atendê-la.

A partir de pesquisa desenvolvida junto à professores de escolas rurais, Beltrame (2000) sinaliza que no desenvolver de suas trajetórias, apesar de todas as dificuldades enfrentadas - relacionadas à formação, desvalorização salarial e más condições de trabalho – estes profissionais desenvolvem “consciência orgulhosa”, situada em sua auto-estima e percepção do valor social de seu trabalho. Tal sentimento é responsável pela motivação destes em suas buscas por formação continuada, bem como por reflexão quanto à docência no campo, vindo a construir visão positiva quanto à seus fazeres, assim como a estabelecem processos de “resgate da vocação docente, num sentido político e relacional; e a vinculação do magistério a um projeto educativo e político amplo” (BELTRAME, 2000, p.193).

A mesma autora aponta que a “recompensa” conquistada pelos professores de escolas rurais “extrapola os benefícios advindos do salário e dimensiona o fazer docente num espaço de relações e gratificações simbólicas de grande valia” (p. 195), uma vez que nos espaços rurais não houve o desgaste social em relação ao trabalho

docente observado no meio urbano. Desta forma, permanece nas escolas rurais “(...) o papel do professor enquanto articulador das diversas formas da vida associativa local, o que lhe garante prestígio e reconhecimento externo à sala de aula” (p.194), impulsionando e significando sua atuação.

Assim, a professora regente da escola multisseriada de São José permanecia motivada e atenta aos interesses da mesma, intensificando sua rotina sempre que possibilidades de reflexão, bem como de incorporação de novos elementos à suas práticas surgiam, o que evidencia seu compromisso com o papel desempenhado junto à escola, junto àquela comunidade e junto à sociedade de forma geral.

#### 4.2 ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

Figura 13 - Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC.



Fonte: Acervo próprio

Conforme se pode visualizar, a estrutura externa encontrava-se em boas condições, sem rachaduras, sem goteiras, sem falhas na pintura, sem riscos nas paredes, sem vidros de janela quebrados ou qualquer outro tipo de dano à sua materialidade física, tão comuns em escolas urbanas, ou rurais isoladas. Conforme relatos da comunidade, o terreno da escola havia sido cercado na última década, no intuito de preservá-lo de possíveis estragos em função da aproximação ou permanência de animais no mesmo.

No interior da escola, como se pode visualizar nas imagens a seguir, havia uma pequena e bem organizada cozinha - com pia, fogão,

armário - onde parte da merenda era armazenada -, utensílios de cozinha (panelas, talheres, pratos, pano de louça, etc) e 2 pequenas mesas;

Figura 14 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC - cozinha.



Fonte: Acervo próprio

dois banheiros - um feminino e um masculino

Figura 15 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - banheiros.



Fonte: Acervo próprio

uma sala de aula multiuso – equipada com cadeiras e mesa, utilizada pelas professoras e crianças como refeitório, local para brincadeiras, aulas de artes, educação física nos dias de chuva, etc (além de comportar uma vez por semana o clube das mães e uma vez por mês o “Hiperdia”).

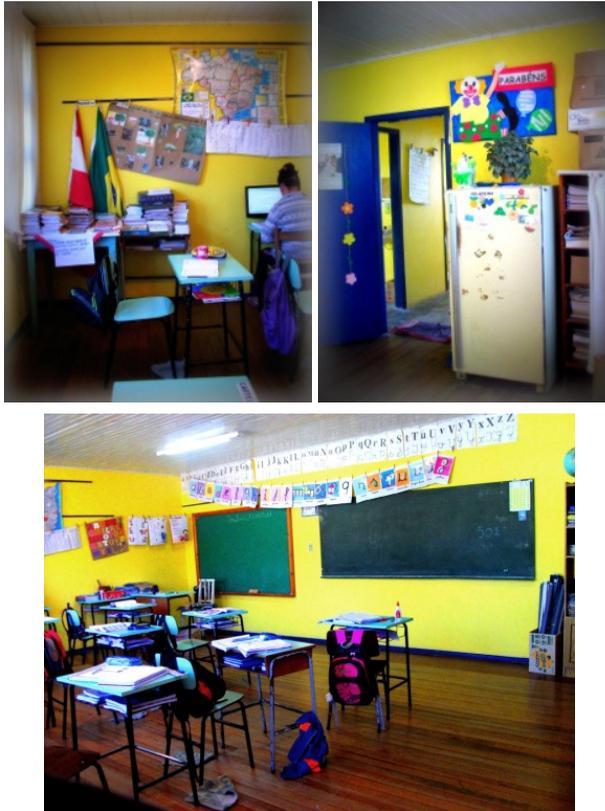
Figura 16 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC - sala multiuso.



Fonte: Acervo próprio

e uma sala de aula – com carteiras, 2 quadros negros, 3 armários, 1 geladeira, 1 computador, 1 impressora, parte da merenda empilhada ao fundo da sala, mapas, bandeiras e materiais diversos.

Figura 17 - Registros Fotográficos da Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC - sala de aula.



Fonte: Acervo próprio

Nas paredes amarelas da sala de aula, mapas de Santa Catarina e do Brasil, cartaz com as datas de aniversários dos alunos e da professora e alfabetos com letras em caixa alta e cursiva, em cima dos quadros de giz (que eram dois, um ao lado do outro). Outros cartazes também preenchiam os espaços nas paredes, entre eles um com letras coloridas feitas de EVA. Alguns, pendurados em varal ao lado da sala, traziam recortes e colagem de palavras fotocopiadas. Cartazes bem organizados, que abordavam a preservação ambiental com recortes de figuras de revistas também se espalhavam pelas paredes, um deles trazia a mensagem: “Não desmate as árvores, pois elas são essências para a natureza e para o ser humano”. Os cartazes nas paredes transmitiam

certa organização e estética, que sugeriram uma participação bastante ativa da professora na organização e elaboração dos mesmos.

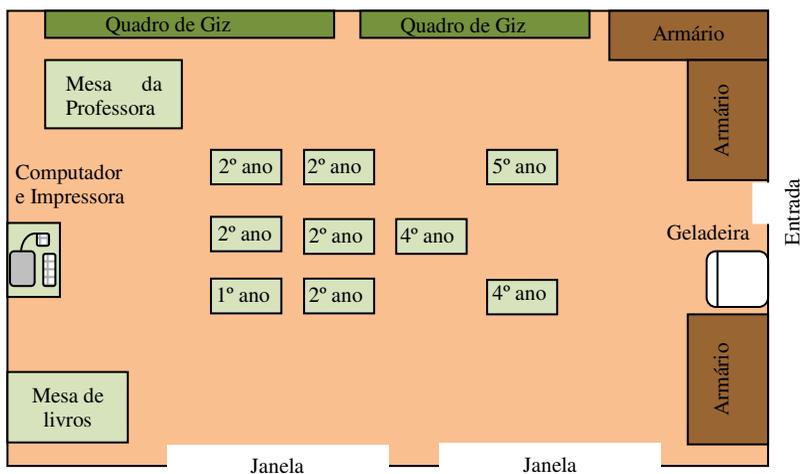
Na parte frontal da sala estava posicionada, no canto esquerdo, a mesa da professora, no direito, crucifixo pendurado na parede, bem como 2 armários que acomodavam materiais diversos entre livros, papéis, globo, colas, lápis, borrachas, revistas, mapas, entre muitos outros.

Ao fundo da sala, livros de literatura infantil, folhetos com campanhas de higiene e saúde, gibis, entre outros, encontravam-se empilhados sob pequena mesa, que continha cartaz com o seguinte recado: “Todas as segundas e quartas-feiras pegar livrinhos para ler em casa.”.

Computador e impressora ficavam acomodados em uma carteira, na lateral da sala, sendo utilizados, no período em que estive na escola, não pela professora ou pelos alunos, mas por uma moradora - irmã de uma aluna, que estava auxiliando a professora a digitar o Projeto Político Pedagógico da escola, que estava em processo de atualização. Na lateral oposta, ficava acomodada a geladeira, parte da merenda e mais um armário, onde materiais diversos ficavam armazenados.

Em relação à organização e disposição das carteiras na sala, a proposta encontrada foi a seguinte:

Figura 18 - Disposição das carteiras em sala de aula -Escola Multisseriada Frederico Locks - Urubici/SC.



Fonte: Próprio autor

Nesta organização, a professora ficava mais próxima dos alunos de segundo ano, os quais se observava, com maior frequência, realizando as mesmas atividades e exercícios, com os livros didáticos. Ao fundo da sala, no final da primeira fila, o aluno de primeiro ano realizava atividades, no período em que ocorreu o acompanhamento da turma, sempre diversas das dos demais. Geralmente consistiam em exercícios de coordenação motora, associação de quantidades e numerais, escrita de numerais, formação de palavras por meio do preenchendo lacunas, entre outras. Os alunos de 4º e 5º ano partilhavam muitas atividades, realizando os exercícios propostas de forma bastante segura. Todos interagiam entre si, comentando que tipo de atividade estavam realizando e solicitando apoio dos colegas. Os apoios, aconteciam em todas as direções: ora os mais avançados auxiliavam os menos, ora os menos auxiliavam os mais, algo que será melhor exposto e discutido mais adiante. Na turma, haviam crianças de 6 à 10 anos de idade, sem distorção série-idade.

Os lugares eram marcados, de forma que as carteiras tornavam-se exclusivas de cada aluno em função de a escola funcionar apenas meio período. Sendo assim, às crianças era permitido deixar seus materiais na escola, em baixo de suas carteiras, carregando nas idas e vindas de casa apenas o necessário para a elaboração dos deveres encaminhados pela professora. Neste contexto, colaboravam para a manutenção da organização e limpeza das carteiras, assim como da sala de aula e da escola, em geral, freqüentemente utilizando nos pés (dentro da sala de aula), abaixo dos calçados, pequenos retalhos de tecido, com os quais deslizavam pela mesma sempre que necessitavam se levantar, mantendo o assoalho de madeira caprichosamente lustrado. Tal característica parece ser comum nas escolas rurais, fato assinalado por Beltrame (2000), que a partir de pesquisa realizada junto à diversas escolas, observou significativa exigência por parte de professores e estudantes quanto à limpeza do local, relatando que em muitas das instituições visitadas, ainda com intenso frio, os alunos retiravam os calçados para adentrarem o prédio escolar. Refletindo tal situação, a mesma autora considera que

Parece que isso é relacionado com a competência do professor: a sala de aula mal cuidada demonstra desleixo pelo trabalho de modo geral. Este critério reflete uma visão que associa a atividade docente ao trabalho doméstico: o professor deve preocupar-se com o conforto dos

“outros” que estão sob sua responsabilidade (BELTRAME, 2000, p.190).

Ainda que na escola multisseriada de São José as crianças não tivessem o hábito ou orientação de retirar os calçados para adentrarem a escola, cotidianamente utilizavam os paninhos em suas locomoções dentro da sala de aula, espaço onde todos colaboravam na organização. As limpezas mais consistentes ficavam a cargo da professora, que a realizava no decorrer das aulas, bem como nos finais de semana, contanto eventualmente com o auxílio de algum estudante ou morador da comunidade.

No contexto observado, pareceu-me que as exigências vivenciadas pela professora em relação à limpeza da escola estavam associadas ao significado daquele espaço em sua experiência (iniciou seus estudos nela), bem como ao fato de que naquele espaço ocorriam dinâmicas que envolviam outros sujeitos, aos quais, a imagem que se desejava transmitir era a de uma escola bem cuidada, refletindo a seriedade da atuação da professora, bem como incentivando estes outros “freqüentadores” à, igualmente, valorizarem aquele espaço.

Segundo a professora, a convivência com as crianças na comunidade colaborava para a construção e manutenção de elos de amizade e confiança muito fortes entre a mesma e o grupo de alunos, que não se dirigiam à mesma como tia ou como professora, mas sempre pelo nome, por a identificarem enquanto pessoa, indivíduo, e não necessariamente enquanto sujeito exclusivo daquele local. Tal situação evidencia a abrangência e profundidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, sujeito que não estabelecia apenas referencia, mas identidade junto àquele grupo de crianças.

#### 4.3 COTIDIANO DA ESCOLA MULTISSERIADA FREDERICO LOCKS: A PARTIR DOS DIÁLOGOS COM A ATUAL PROFESSORA REGENTE.

No ano de 2011, quando se realizou a coleta de dados, estudavam na escola apenas 9 crianças: 1 de primeiro ano, 5 de segundo ano, 2 de quarto e 1 de quinto. Os pais destas, todos agricultores, atuavam enquanto meeiros, sendo apenas um deles proprietário das terras em que trabalhava.

Todos que freqüentavam a escola moravam na comunidade de São José e se deslocavam até a mesma à pé. Alguns alunos eram

parentes da professora e outros com ela estudavam havia anos, já que a mesma lecionava naquela escola desde 2005.

A atual professora, conforme o já relatado, era extremamente ativa na comunidade, tendo nela nascido, crescido e se alfabetizado, experiência que compartilhava com seus pais, bem como com quase toda comunidade. Na escola, ocupava cargo de professora efetiva, transmitindo em sua prática pedagógica a experiência, o significado e a relevância da mesma em sua formação e condição atual de vida e trabalho. A partir desta relação, estabelecia a defesa dos interesses da escola de forma sutil, temendo por algum motivo ser transferida ou chamar atenção para existência de dificuldades na mesma, oferecendo argumentos que viessem a incentivar ou favorecer um processo de fechamento desta, à exemplo do que havia ocorrido em outras 11 multisseriadas que haviam no município.

Situação que bem ilustra sua sensibilidade em defesa da escola foi sua busca de apoio junto ao clube das mães da comunidade, frente aos – citados - diversos fechamentos de escola multisseriada que naquele período estavam em curso em Urubici, sobre os quais se posicionou afirmando:

*Eu defendi sempre a escola aqui. Eu estudei aqui e foi bom pra mim! Vejo que o aprendizado das crianças é bem significativo e não acho válido fechar! E sem contar que perde uma referência dentro da comunidade! Por que a escola e a igreja são referência no interior eu acho (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

A compreensão e atitude expressadas de forma segura pela professora enfatizam a necessidade de um repensar dos difundidos maus resultados e má qualidade de ensino atribuídos à escola multisseriada rural (freqüentemente enunciados nas justificativas de fechamentos e nucleações), algo que, conforme o dialogado anteriormente, parece estar ligado essencialmente à generalizada visão urbano-centrada, interiorizada muitas vezes até mesmo pelos sujeitos do campo. No relato da professora, no entanto, a escola apresentada diverge desta noticiada. A partir da mesma, olhamos para a escola multisseriada rural por outra perspectiva, percebendo-a enquanto espaço vital às comunidades, pois as agrega, mobiliza e identifica, ainda que muitas vezes sem intenção ou consciência quanto à esta dinâmica.

Nesta reflexão, segue a professora,

*Eu tenho conhecimento que em Santa Tereza eles atendem até as pessoas da localidade de São Pedro. Então em geografia, quando pedem para desenhar o seu bairro, as crianças perguntam se desenham Santa Tereza ou o bairro que moram...! Será que eles não estão perdendo uma referência de onde moram?! Eles acabam perdendo o vínculo com o local que moram, e aqui não! No caminho que passam, é do local que moram. A escola é deles! Não sei se você percebeu esse sentimento que aqui é deles... Eles cuidam, protegem, um ajuda o outro. Por que eles se conhecem (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

A relação estabelecida por estudantes com o espaço escolar tem movimentado diversas discussões acerca das formas com que este “meio” influencia o aprendizado das crianças, o que nos leva a relacionar a fala da professora com a teoria produzida por Vigotsky, a partir da qual Gomes e Melo (2010), nos dizem que:

(...) o conhecimento é alicerçado pelo desejo e que ninguém deseja alguma coisa sem antes ter dela alguma noção. Conseqüentemente, pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como o sujeito é tomado por, atravessado, perpassado pelas idéias, pelos objetos e fenômenos da realidade escolar (GOMES e MELO, 2010, p.689)

Desta forma, as mesmas autoras sugerem que

Ponto de partida para a constituição de uma escola humanizadora é a compreensão de que não se promove o desenvolvimento de processos cognitivos independentemente de processos afetivos – os quais são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano (GOMES e MELO, 2010, p. 690).

Assim, a percepção da professora parece convergir com a expressa na teoria trabalhada por Gomes e Melo, a qual nos leva a considerar que conhecendo, pertencendo e identificando-se com o contexto e cotidiano no qual a escola se insere, as crianças encontram motivação para a aprendizagem, que nestas escolas, onde, “eles cuidam, protegem, um ajuda o outro. Por que eles se conhecem”, o

desenvolvimento do processo cognitivo parece ser favorecido em função da afetividade envolvida em tal conjuntura.

Nesta direção, Arroyo (2004) enfatiza que “a educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção” (p. 56) - situação que parecer ser a observada e refletida pela professora em sua atuação junto aos estudantes da turma seriada em que leciona na localidade de Santa Tereza.

Frente a esta discussão, Kremer (2007), pondera que

É interessante, e até necessário, que às crianças seja conferido o direito de ter outras experiências sociais, de conhecer outros lugares e se relacionar com outras pessoas. Mas, quando isso acontece na infância, com o processo de escolarização que é diário e intensamente formador de valores, ao invés de contribuir para a reelaboração das identidades, poderá ocorrer uma confusão nas referências sócio-culturais da criança e uma falta de identificação com seu próprio lugar de origem e com o modo de vida da sua família (KREMER, 2007, p.200).

A partir deste entendimento e destas preocupações, quando a secretaria municipal de educação passou a discutir a possibilidade de fechamento e nucleação da escola, a professora, além de posicionar-se contrária, recorreu ao clube das mães - que constituía espaço não somente de confecção de artesanatos - para geração de fonte de renda extra para as famílias-, mas também espaço de mobilização das mulheres da comunidade, onde demandas coletivas e particulares eram discutidas e encaminhadas. Em sua abordagem, convenceu o clube a se “mudar” do salão da igreja para a sala extra construída na escola, onde passaram a ocorrer as reuniões semanais do referido grupo. Outra estratégia foi a recepção do médico e da técnica de enfermagem do posto de saúde da comunidade de Santa Tereza uma vez por mês na escola para a distribuição de remédios de uso contínuo na comunidade de São José. Desta forma dinamizou o espaço da escola, bem como ganhou muitos aliados, afastando a possibilidade de fechamento e garantindo a permanência desta até os dias atuais, em que na secretaria municipal de educação não há qualquer movimentação no sentido de encerramento das escolas multisseriadas, mas uma maior sensibilidade e compreensão quanto ao significado das mesmas para suas comunidades.

Em relação à seu estabelecimento na escola e luta pela defesa dos interesses da mesma, a professora relata

*Eu entrei em um momento que achava que a escola ia fechar. Sempre tive receio... Viviam falando que logo iria fechar a Escola Isolada. Eu achei que não tinha nem vez, nem voz frente à prefeitura. Em 2007 eu participei de um curso de Educação no Campo lá em Lages, depois teve em Urubici também, numa segunda etapa. E era o representante do Ministério da Educação! Ele até colocou da importância da escola multisseriada, que ele foi alfabetizado, só que ficou nisso... Eu percebi que a escola do campo ia acabar. Agora que veio o retorno do Governo Federal. Agora que a gente se sente segura! Batalhando por isso. Até então a gente tinha dúvida se ia continuar ou não, tinha medo que ia fechar (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

A fala da professora nos remete à solidão e sentimento de desamparo vivenciado nas escolas multisseriadas rurais, algo que parece estar, neste contexto específico, se modificando frente às recentes - e ainda insuficientes - políticas públicas de educação destinadas ao campo.

Um pouco mais tranqüila em relação à sua escola, a referida professora lamenta o fato de não haver qualquer forma de articulação entre as quatro escolas multisseriadas remanescentes no município, situação que justifica explicando que se encontram em localidades bastante afastadas, o que dificulta o contato entre as professoras, considerando suas intensas rotinas de trabalho.

Therrien (1993) permanece atual em sua discussão quanto ao perfil dos professores que atuam junto a estas escolas, descrevendo-os enquanto “sujeitos de práticas pedagógicas heterogêneas”, uma vez que constituem atuação que vai para além das paredes da escola, estando este - quando moradores das comunidades onde lecionam - envolvidos ativamente com as rotinas das comunidades, onde trabalham também na produção de alimentos, artesanatos, etc; além de liderarem movimentos comunitários diversos (p. 47).

Esta foi a condição efetivamente encontrada em Urubici, onde, na comunidade em que inseria-se a escola pesquisada, a professora participava ativamente de todas as atividades e demandas que envolviam

aquele coletivo, onde conhecia cada indivíduo e exercia grande liderança, uma vez que estava à frente das duas estruturas principais de unificação e organização daquele espaço: a escola e a igreja. Na escola, seu papel ia ainda para além do usual acúmulo de funções atribuídas às professoras regentes de escolas multisseriadas, como realizar as matrículas, lecionar, preparar a merenda, fazer a limpeza, preencher documentos e relatórios, atender às famílias, entre muitos outros. Na escola, recebia o médico e a técnica de enfermagem do posto de saúde mensalmente para a realização dos “Hiperdias”, encontros em que os moradores da comunidade iam à escola para medir pressão e receber medicamentos para tratamento de hipertensão, diabetes e outras enfermidades que demandavam uso contínuo de medicamentos. Para operacionalização desses encontros, a professora e a agente de saúde do posto promoviam divulgação, informando toda comunidade em relação à data em que o encontro aconteceria, envolvendo sempre um período inteiro, bem como se dando sempre na escola. Na escola, a professora cedia espaço e participava da articulação do “Clube das Mães” da comunidade, que se reuniam para confeccionar e mais tarde comercializar artesanatos de diferentes naturezas. Nestes encontros, as mulheres da comunidade discutiam e encaminhavam demandas diversas, bem como compartilhavam receitas e produtos que produziam em seus trabalhos junto a terra. Na igreja, a professora atuava enquanto ministra, rezando as missas (visto que o padre visitava a comunidade somente uma vez por mês), orientava moradores, organizava festas e eventos, debatia e divulgava assuntos do interesse da comunidade e atuava na conciliação e união da comunidade.

Além de desempenhar todas estas atividades, a professora atuava ainda, no período oposto ao das aulas na multisseriada de São José, em uma escola nucleada, seriada, na comunidade de Santo Antônio, onde refletia e relacionava suas atuações ponderando:

*(...) claro que lá (na seriada) o trabalho é facilitado. Mas eu não vejo lá o trabalho que é feito aqui... E sem contar que aqui é minha comunidade! Aqui eles me conhecem, aqui eu educo eles, tento repassar as orientações para eles cuidarem do local em que vivem. Lá não é diferente, só que lá eu não conheço a realidade deles. Em Santo Antônio eu não conheço eles, não conheço nenhuma família lá. Conheço no máximo duas famílias o resto não. Eu não sei se eles têm*

*problemas em casa ou não (Entrevista realizada em Maio de 2011 – Professora Marilene).*

A abrangência da forma de atuação, evidenciada no relato da referida professora, e presente nas falas de tantas outras, inseridas em escolas multisseriadas em comunidades rurais, confere a tais professoras patamar e identidade diferenciados das que atuam exclusivamente em sala de aula. Nesta direção, no estabelecimento de olhar diante das práticas e dos resultados alcançados por estas professoras, é fundamental manter em mente a natureza de sua atuação, conforme sugere Therrien (1993), percebendo-as enquanto

“(…) sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não pode ser desvinculada. É preciso ultrapassar as tentativas pedagógicas que muitas vezes propõem transformá-la em mera transmissora de saberes socialmente relevantes, mas historicamente fragmentados e parciais (THERRIEN, 1993, p.45).

Desta forma, na discussão da efetividade ou ineficiência do ensino promovido por estas profissionais, é preciso atentar para o fato de que vindas do seio ou do contexto das comunidades onde lecionam, parecem conhecer e compreender - mais do que os gestores à quem “prestam contas” – quais as demandas e expectativas estabelecidas por estudantes, pais e comunidades em relação ao ensino e à escola. Nestes termos, constituem seus trabalhos pedagógicos, com a possibilidade de realizá-los de forma contínua e expandida, podendo criar e levar para o processo ensino-aprendizagem possibilidades de tratamento diferenciado e enriquecido na relação estabelecida entre os conhecimentos comunitários e os sistematizados institucionalmente no espaço escolar.

Neste sentido, Silva (2007), a partir de seus estudos e pesquisa, aponta ainda outra característica

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 (p. 35).

Esta foi a situação observada em Urubici, de forma que considerando a amplitude e significação dos trabalhos educativos

estabelecidos por estas profissionais, percebe-se a importância de serem reconhecidas e terem suas práticas discutidas a partir da complexidade e das particularidades pedagógicas envolvidas no trabalho que promovem, que vai para muito além das paredes das salas de aula e que ainda não são, e dificilmente virão a ser, abordadas de forma suficiente pelas formações urbano-centradas disponíveis.

No momento em que a coleta de dados foi realizada, conforme a Professora Marilene, havia reuniões específicas para as escolas multisseriadas apenas nos conselhos de classe, onde as quatro professoras eram reunidas com a integradora, porém, sem grandes possibilidades de discussão e compartilhamento de dificuldades, uma vez que em tais conselhos não havia diálogo quanto a situação de cada educando (como ocorre nas seriadas), estando estes encontros voltados ao atendimento à demandas e processos inerentes ao trabalho administrativo nas escolas.

Ainda assim, ao confrontar as experiências vivenciadas no lecionar em classe seriadas e multisseriadas, Professora Marilene manifestava o seguinte parecer:

*Eu gosto mais da multisseriada, apesar de ser mais trabalhoso. Parece que aqui sempre tem uma continuidade, tá sempre reforçando o conhecimento das séries mais avançadas. E aqueles que estão já no quarto ou quinto ano ajudam os menores. Existe uma interação, uma troca de experiência entre eles e eu acho muito interessante isso aí. Que lá na nucleada não tem! Eu sempre trabalhei num paralelo com as duas. Na nucleada eles são tão dependentes da gente, não tem a autonomia que esses têm! Eles não têm a criatividade, o cuidado com o material que esses aqui têm. Cuidado com a escola, o respeito... Parece que são dois opostos totalmente diferentes! (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

A partir de tal relato, visualiza-se não apenas o comprometimento da professora com o trabalho que realiza junto à escola multisseriada de sua comunidade, mas também o processo e os resultados que estabelece nos diferentes espaços, onde por fim indica o multisseriado enquanto mais favorável ao desenvolvimento de autonomia e pertencimento/identidade/compromisso.

Tal situação se apresenta nos estudos de Freitas (2010), que reflete as condições de trabalho em classes multisseriadas por meio de pesquisa realizada no município de Belém/PA, a partir da qual, apoiada nos estudos de Vigotsky, considerou que “(...) quando as crianças trocam com outros de idades diferentes diferenciam o eu do outro, construindo a própria identidade, o que favorece o acesso a níveis crescentes de autonomia e independência” (p.397).

A situação observada pela pesquisadora em Belém/PA, converge com o relato e a experiência constituídos pela Professora Marilene em Urubici/SC, o que nos indica que ainda em contextos tão diferenciados, no olhar para a ação pedagógica, os benefícios das relações vivenciadas entre estudantes de diferentes idades, em classe multisseriada rural, são estabelecidos, percebidos e valorizados.

Desta forma, a interferência e o favorecimento do processo pedagógico advindos das interações estabelecidas entre estudantes de diferentes idades e níveis de cognição - presentes em classe multisseriada - parecem enriquecer significativamente o processo pedagógico, levando Professora Marilene a manifestar sua preferência por esta forma de organização e trabalho, ainda que este implicasse em dinâmica de acúmulo de funções para além do lecionar, bem como solidão pedagógica.

Em relação à atuação das professoras rurais, no que concerne aos métodos de ensino, bem como aos comportamentos/posturas de professor, observaram-se, através de pesquisas diversas, (entre elas esta, bem como as estabelecidas por Gatti e Davis (1993), assim como por Therrien (1993)), que as práticas tendem a apresentarem-se profundamente marcadas e situadas nas experiências escolares vivenciadas pelas professoras na infância e juventude, de forma que por mais que estabeleçam questionamentos frente a tais referenciais, acabam por reproduzi-los em alguma medida. Ainda assim, a observação e estudo das práticas docentes estabelecidas pelas professoras rurais, nas citadas pesquisas, evidenciaram também espaços de transgressão à estes modelos, situação interpretada por Therrien (1993) enquanto expressões de resistência e de compreensão da importância do compartilhamento de novos valores e concepções.

Neste contexto, Gatti e Davis (1993) refletem a prática pedagógica desenvolvida por professoras rurais leigas (a partir de estudo de caso que realizaram no Piauí), onde obtiveram a percepção de que o ensino tendia, entre outras coisas, a: 1) sobrepor-se, quase que unicamente, sobre o ensino de leitura, escrita e contagem básica, ficando os demais conteúdos e matérias de lado; 2) dar-se exclusivamente em

função do previsto nos manuais e livros didáticos, uma vez que as professoras não dominavam os conteúdos apresentando elas próprias fragilidades; 3) estabelecer-se com a presença marcante de formalismos pedagógicos, despendendo muito tempo em função de atividades como chamadas, ordenação dos alunos, estabelecimento de filas, etc; 4) ser guiado a partir da concepção de que aprender é memorizar e, em função disso, o ensino ser proposto por meio de repetição; 5) não considerar nas situações de ensino aprendizagem o conhecimento e experiências dos alunos; 6) realizar-se exclusivamente no espaço da sala de aula, os desconsiderando os demais locais.

Ainda com a classificação das citadas dificuldades, as mesmas autoras consideraram que,

(...) a escola rural, a despeito de tudo, representa a única possibilidade de acesso à instrumentalização da leitura e da escrita disponível aos alunos do interior. Neste sentido, ela efetivamente oferece à sua clientela oportunidades de aprendizagem, que, de outra forma, não existiriam (GATTI e DAVIS, 1993, p.133).

Frente ao levantamento e às análises construídas por Gatti e Davis (1993) acerca de pesquisa de campo que realizaram há quase três décadas atrás, divergências e convergências podem ser identificadas na reflexão do caso observado em Urubici, onde as professoras regentes eram todas efetivas e graduadas (com exceção de uma que possuía apenas magistério e estava afastada por motivos de saúde). A ênfase do ensino por meio de manuais e livros didáticos foi realidade também encontrada em Urubici, onde se observou o uso cotidiano deste material não em função de fragilidade do conhecimento da professora (conforme o identificado nas citadas pesquisas) em relação aos conteúdos programáticos, mas sim enquanto forma de garantir o cumprimento do currículo (abordando os conteúdos programados no tempo programado), bem como de dinamizar o planejamento (uma vez que atuando 40h semanais em sala de aula, pouco tempo lhe restava). Uma opção que realizava de forma consciente, justificando-a politicamente:

*Nós entramos num processo e eu não sei te responder... Mas pra mim é o livro que me dá suporte! Tem que ter um material bom pra trabalhar e ter uma continuidade no livro. Claro que posso intercalar com outros livros, mas se eu souber que ali tem um livro que eu posso*

*trabalhar com ele. Ter uma referência. Que não tem como trabalhar só no quadro! Até poderia, mas como comentamos na hora do lanche, teria que ter todo um planejamento. Não pensei nisso ainda... Poderia até fazer uma experiência... Mas para mim, até o momento, eu acho que o governo investe tanto em livros e que tem livros que não são bons, mas têm outros que são e você pode fazer uma seleção. Eu sempre estou olhando, analisando, me inteirando e tem materiais bem bons, para aproveitar bem. Dessa vez não, mas da outra vez eu participei da escolha do livro didático! Todas as diretoras mandam, nós escolhemos o que podemos usar. Acho que devemos aproveitar o dinheiro público que temos! (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

Quando a professora fala “(...) é o livro que me dá suporte”, evidencia a característica solidão pedagógica vivenciada em muitas escolas multisseriadas, onde o professor regente, sobrecarregado em razão do acúmulo de funções, é responsável único e exclusivo de todos os processos que ocorrem dentro da escola, entre eles, o pedagógico.

D’Espiney (1994), que em suas pesquisa junto à escolas multisseriadas portuguesas concluiu que o verdadeiro isolamento, que marcava e alienava o professor e a escola rural, estava diretamente ligado às práticas pedagógicas desenvolvidas, usualmente centradas e torno dos próprios professores e de manuais, situação similar à encontrada em Urubici e em boa parte das multisseriadas brasileiras. Conforme o mesmo autor, esta situação impedia a criação de outras dinâmicas onde trocas de conhecimentos pudessem acontecer entre os alunos, considerando e aproveitando os diversos níveis de entendimento que traziam, bem como saberes da comunidade - em que eles e a escola estavam inseridos. Penso que a condição observada em Urubuci esteja, de fato, muito próxima à esta, pois apesar de utilizarem livros didáticos destinados e elaborados para escolas do campo, buscando abordar temáticas ligadas àquele contexto, tratavam-se de propostas exteriores à turma, à comunidade, ao processo escolar daquelas crianças. Desta forma, por mais que fossem materiais “bons”, como pontuou a professora, basear o processo de ensino predominantemente neles, como acontecia, parecia prejudicar o estabelecimento de outras dinâmicas, algo presente em seu relato, no trecho em que reflete: “Claro que posso intercalar com outros livros, mas se eu souber que ali tem um livro que

eu posso trabalhar com ele. Ter uma referência”. Neste recorte, à professora reflete suas possibilidades de trabalho constantemente associadas à utilização de algum livro didático/manual, se não o adotado pela mesma, algum outro que traga conteúdo que considere interessante.

Os estudos de Moraes et al. (2010), realizados junto à escolas multisseriadas da região Norte do país também trazem tal condição:

Em grande medida, a junção de várias séries ao mesmo tempo, com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem dos estudantes muito variado tem levado os professores a seguirem as indicações do livro didático como alternativa mais comum para viabilizar o planejamento curricular, sem atentar com clareza para as implicações dessa atitude, face à imposição desses manuais didáticos na definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da Amazônia (MORAES et al., 2010, p.411).

A partir dos resultados das pesquisas apresentadas, verifica-se que a condução do processo de ensino por meio do livro didático parece ser experiência compartilhada de forma geral pelas professoras de escolas multisseriadas, algo que poderia levar a questionar a qualidade da formação destas, uma vez que tanto leigas quanto habilitadas adotam uma mesma forma de encaminhamento. Outra possibilidade, seria retirar o foco da questão da formação e compreender esta característica enquanto resultante da rotina de trabalho à que são impostas, onde não há tempo para planejamento, visto que freqüentemente permanecem em sala por 40 horas semanais, efetivamente não dispendo de tempo pra a elaboração de um planejamento integrado, em que houvesse espaço para promoção de um trabalho pedagógico em que os conteúdos partissem do contexto das comunidades.

Desta forma, estabeleceu-se a situação observada no período em que se deu a pesquisa de campo e coleta de dados qualitativos na escola Frederico Locks, pertencente à comunidade de São José, em Urubici: o material e os livros didáticos do programa Escola Ativa já haviam sido disponibilizados à professora, que entusiasmada havia iniciado sua utilização, tendo como critério suas práticas e rotinas prévias de trabalho. Assim, apesar da motivação observada por parte da professora – na direção de superar a solidão pedagógica, uma vez que agora recebia materiais elaborados especificamente para as escolas multisseriadas, o que parecia ocorrer de fato era uma manutenção do contexto enunciado

e não sua transformação, como objetiva o Escola Ativa, enquanto política pública.

Algum tempo após a coleta de dados, conforme o informado pela secretaria, gestora da secretaria municipal de educação (que atuava 20h semanais na secretaria e as outras 20h em sala de aula seriada), organizou e concretizou o repasse das orientações quanto à utilização do referido material – uma vez que era ela quem efetivamente freqüentava a formação do programa, oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis.

#### 4.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ROTINA ESCOLAR

Em meio à cantos de pássaros diversos, mugidos de vacas e em alguns momentos ruídos de máquinas agrícolas, ao longe, se davam as aulas na escola multisseriada Frederico Locks.

A pé ou de bicicleta, as crianças aos poucos iam chegando, deixando a serração, a neblina e o frio das manhãs do rigoroso inverno de Urubici, assim como os excessos de terra presos à seus calçados (batidos na entrada) do lado de fora do prédio escolar.

Adentrando e passando a sala multiuso e o corredor que dava acesso aos banheiros e à cozinha chegavam à sala de aula, pegando em armário pequenos retalhos e pano, nos quais pisavam e com os quais deslizavam pelo lustroso assoalho de madeira que havia apenas no espaço da sala de aula.

Com as mochilas posicionadas nas carteiras, cumprimentos beijos e abraços distribuídos entre a professora e colegas, as aulas tinham início: sempre com a reza da oração “Pai Nosso” e o preenchimento do cabeçalho no quadro de giz:

*Urubici, 15 de Abril de 2011.*

Em seguida, a professora indicava a disciplina que seria trabalhada, solicitando aos alunos que abrissem seus livros, nos quais recomendava o exercício que cada estudante deveria iniciar ou dar continuidade, levando em conta registros que realizava, bem como, memória de aulas passadas. Nesta dinâmica, freqüentemente ocorria de as crianças iniciarem os trabalhos imediatamente após a indicação da disciplina à ser trabalhada, apenas confirmando e informando a professora do ponto em que haviam parado e do qual seguiriam em frente, o que realizavam de forma autônoma, silenciosa e organizada. Quando os exercícios exigiam a utilização de materiais como revistas para recorte, livros de pesquisa, régua ou lápis de cores, ou outros, que

eventualmente não dispunham em seu material, levantavam-se e dirigiam-se ao armário ou prateleira onde o material desejado estava armazenado, levando-o(s), para suas carteiras, efetuando a(s) tarefa(s) e em seguida devolvendo-os para o local de onde haviam os retirado. Esta constante movimentação, assim como as interações que à todo momento estabeleciam, aconteciam, no entanto, de forma harmônica e extremamente silenciosa.

A autonomia das crianças era trabalhada em muitos momentos de forma intencional pela professora, conforme se pode observar a partir do registro abaixo:

*Carina: - Marilene, massagista é com dois Ss, né?!*

*Professora Marilene: - Sim, senão ficaria mazagista!*

*Carina: - O João escreveu com ç!*

*Professora Marilene: - Ai Carina, essa foi de doer o estômago, hein?! Quando a gente tem dúvida a gente olha no...?*

*Carina e João: - Dicionário!*

*Em seguida João levantou-se e foi em busca de dicionário que ficava no armário da parte frontal da sala, localizando e lendo para o restante da turma o significado da palavra massagista.*

*(Registro do diário de campo, Urubici, Maio de 2011)*

De forma compartilhada as crianças desenvolviam as atividades em sala de aula, sempre em colaboração. Ao mesmo tempo em que realizavam suas atividades, permaneciam atentas ao que os demais colegas estavam realizando, situação que se repetia, sem que entrassem em conflitos, ainda que, eventualmente, a professora sentisse necessidade de chamar atenção, solicitando concentração na realização de seus próprios exercícios.

Com tranquilidade, aquelas crianças (de seis à dez anos de idade, que compartilhavam um mesmo tempo e espaço) interagiam em sala de aula, dirigindo-se uns aos outros em tons baixos, estimulados quase que exclusivamente por aquele material (os livros didáticos).

Sempre muito silenciosos e respeitosos, aplicavam-se nos trabalhos com seus livros, cumprindo as tarefas indicadas pela professora com dedicação, demonstrando domínio de seus corpos e parecendo compreenderem, respeitarem e relacionarem-se com o espaço da sala de aula enquanto local de estudo.

Uns auxiliavam os outros quando dúvidas surgiam, estabelecendo ajudas que não partiam somente dos mais avançados para os menos, mas em ambos os sentidos, conforme registro abaixo:

*Sentadas em suas carteiras, as crianças realizavam atividades de livros distintos.*

*Daniel (4º ano): - Tico-tico é de que cor mesmo?*

*Sabrina (2º ano): - Marronzinho e cinza!*

*Ouvindo a conversa, João (2º ano) “espicha” os olhos, lê, toma conhecimento da atividade do colega e faz sugestão: - Dá para fazer Sabiá também! Tem um monte! (Registro do Diário de Campo. Urubici, Maio de 2011).*

A partir desta passagem, percebe-se que naquele momento já não havia mais a hierarquização dos alunos observada a partir de relatos de ex-professoras, que atuaram em outros tempos na escola, algo bastante positivo, uma vez que possibilitava a expressão e participação ativa de todos no processo ensino-aprendizagem: os mais novos recebiam e também prestavam auxílio aos mais velhos. Tal situação retrata a riqueza de possibilidades presente nas classes multisseriadas, que em sua heterogeneidade parecem permitir aos estudantes assumir papel ativo no processo de aprendizagem próprio e do coletivo.

Nesta direção, Rego (1997) aponta que

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível nas interações de 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 conseqüentemente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1997, p. 88).

Neste contexto, as classes multisseriadas aparecem enquanto forma de agrupamento favorável ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficiente, uma vez que envolvem trocas e interações constantes entre sujeitos de diferentes idades e níveis de cognição.

Nos momentos em que realizavam as atividades, as crianças da escola multisseriada de São José dirigiam-se frequentemente também à professora, buscando seu auxílio ou solicitando que realizasse correções e conferências nos exercícios finalizados. A mesma atendia às crianças

dirigindo-se à suas carteiras, ou sinalizando para que as mesmas fossem à sua mesa, onde por vezes “tomava leitura” das crianças.

As mediações da professora junto ao grupo de crianças aconteciam, de forma geral, no padrão exposto abaixo:

*Andando entre as carteiras e verificando a realização dos exercícios por cada aluno, a professora vai interagindo. Para em uma das mesas e aponta para desenho que uma das crianças elaborava.*

*Professora Marilene: - Você desenhou bem grandão? Porque se é um animal grande você não pode fazer pequeno!*

*Segue seu acompanhamento quando pára em outra carteira.*

*Professora Marilene: - Aqui você errou! É Rinoceronte, não dinoceronte!*

*Mais à frente, a professora é chamada por um dos alunos, que manifesta dificuldade em relação à de que forma seria mais adequado responder à questão presente na atividade que elaborava. A mesma pára, relê a atividade com o aluno e inicia mediação:*

*Professora Marilene: - Tá, e o quê que o teu pai tá fazendo agora?*

*Rafael: - Capinando beterraba.*

*Professora Marilene: - Capinando beterraba?!*

*Professora Marilene: - E o teu? (dirigindo-se à outra criança, do mesmo ano)*

*Luíza: - Arrancando tomate.*

*Professora Marilene: - Arrancando tomate? Mas gente, o que é isso? Quem ler isso pode achar que vocês estão loucos! Imagina! Uma turma de quarto ano! Vamos achar um termo mais bonito!*

*As duas crianças riem e Rafael faz nova sugestão:*

*Rafael: - Trabalhando na agricultura?*

*Professora Marilene: - Isso, pode escrever assim!*

*E então a professora dá continuidade à sua circulada entre as carteiras e acompanhamento, quando encontra outra criança com dúvidas.*

*Professora Marilene: - Aqui é para escrever o que a mãe da Débora faz igual à sua!*

*Júlia: - Ir na venda?*

*Professora Marilene: - Não, a gente não tem esse costume aqui...*

*Júlia: - Às vezes a gente vai no mercado.*

*Professora Marilene: - Sim! Pode colocar aí.*

*Continuando os acompanhamentos, orienta outro aluno.*

*Professora Marilene: - Tá errado isso aqui! É formiga, não furmiga e essa aqui tá errada também, vê se você descobre o que é.*

*(Registro do Diário de Campo. Urubici, Abril de 2011).*

A dinâmica explicitada a partir do registro apresentado se dava diariamente, onde a medida que as crianças iam preenchendo seus livros, a professora ia as chamando em sua mesa para corrigir juntamente com estas as atividades realizadas. A professora corrigia os erros apontando-os para as crianças, apagando-os e reescrevendo-os da forma correta. Em alguns momentos, estabelecia conversas com as mesmas buscando compreender qual o raciocínio que haviam estabelecido nas situações em que identificou erros.

Aquele trabalho, de preencher ou realizar no caderno atividades de livro didático, era, de fato, a dinâmica predominante nas aulas, muitas vezes estendendo-se pelas manhãs inteiras, salvos os períodos de intervalo para recreio e os dois dias da semana em que havia aulas de artes e educação física (uma de cada em cada dia).

A centralidade da didática em função da utilização dos referidos materiais é herança histórica na escola pesquisada, onde a partir das entrevistas com ex-professoras - que em diferentes gerações atuaram junto à mesma -, foi possível constatar que todas encaminhavam o processo pedagógico desta forma, havendo apenas pequenas variações nas formas de interação destas com as crianças.

Gatti e Davis (1993), refletem tal situação, apontando que a utilização do livro didático nestes contextos parece se dar pela razão de

os mesmos exercerem função de currículos norteadores dos conteúdos e da conduta docente nas escolas do campo.

Há de se concordar com as professoras, de que muitos deles trazem propostas e atividades bastante interessantes, porém, sendo recomendadas sempre enquanto apoio ao processo de ensino, o que freqüentemente não ocorre nas multisseriadas rurais, nem nas seriadas urbanas.

Outro ponto a ser destacado, é a complexidade envolvida num planejamento integrado (que envolvesse os estudantes em uma mesma atividade), algo difícil de concretizar na dinâmica vivenciada por estas professoras, que além de acumularem funções diversas nas multisseriadas, muitas vezes (como no caso da professora regente da escola pesquisada) ainda atuam, no período oposto, em outras instituições, bem como participam de formações e envolvem-se também, como todo indivíduo, com demandas familiares e pessoais.

Desta forma, o processo, de forma geral, observado em boa parte das escolas multisseriadas é a busca por uma seriação, estabelecida pela didática do livro didático, numa procura por atender às regulações impostas pelos currículos escolares, situação discutida e observada por Moraes et al. (2010):

(...) muitos professores e professoras do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição do quadro, utilizando-s da fragmentação do espaço escolar como a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras, como se houvessem várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (MORAES et al., 2010, p.404).

Assim, mantém-se a fragmentação de séries, disciplinas, conteúdos e tempos, de forma à cumprir o estabelecido para uma dinâmica e uma situação que parece não ser apropriada às condições de funcionamento das multisseriadas e nem das seriadas. Para Arroyo (2004), a seriação está ligada à lógica da classificação, que segundo o mesmo

Cumpra o papel de perpetuar as polarizações sociais, de classe, de gênero, cultura, naturalizá-las, legitimá-las. Tentar convencer os indivíduos e grupos que sempre foi assim, que as hierarquias vêm da natureza, do berço, da origem, do gênero ou da raça. As classificações na escola reproduzem todas estas funções e ainda desempenham papel de controle de condutas” (ARROYO, 2004, p.358).

Neste contexto, possivelmente sem se dar conta das implicações providas do uso contínuo e permanente dos manuais didáticos, a professora da escola multisseriada de São José, controlava o tempo de trabalho e preenchimento dos livros de cada matéria com precisão, solicitando aos alunos que os trocassem sempre que o horário estipulado era atingido, demonstrando a partir deste encaminhamento o engessamento vivido, também nas escolas do campo em função da imposição de currículos inadequados e da racionalização do trabalho docente. Frente à esta condição, vale lembrar sua origem, na primeira república, quando foram implementados e difundidos os grupos escolares, a partir dos quais a tendência de fragmentar o processo de ensino e racionalizar o trabalho pedagógico foi imposta às escolas de forma geral e entre elas às multisseriadas.

Ainda com as considerações realizadas e apesar de aos meus olhos a dinâmica estabelecida parecer pouco atrativa e cansativa, os estudantes em momento algum se queixavam ou resistiam à sua realização, sendo assíduos às aulas, assim como apresentando em muitos momentos satisfação em realizar as atividades indicadas. Tal situação parecia dar-se em função das constantes interações desempenhadas entre aquele grupo heterogêneo de crianças e a professora na realização das atividades e preenchimento dos exercícios dos livros. A relação constituída naquele grupo e naquele espaço apontou para uma percepção de que o estímulo ao aprendizado talvez não estivesse centrado nos materiais, mas nas interações estabelecidas naquele cotidiano escolar.

Ex alunos da escola, moradores da comunidade, realizavam o seguinte relato quanto à forma de ensino disponibilizada:

*A gente nunca sentiu dificuldade em estudar com as quatro juntas. A gente fazia o nosso, ouvia o professor e já ia se interessando pelas matérias dos superiores (Entrevista realizada em Abril de 2011 - pais, ex-alunos da escola multisseriada da comunidade de São José, Urubici/SC).*

Desta forma, o ensino parecia atender às expectativas da comunidade, apresentando resultados favoráveis quanto à seu desempenho (verificado também em função da inexistência de evasão, bem como de reprovações, ou distorção série idade), assim como oferecendo enquanto produto autonomia expressiva observada na atuação das crianças, algo que pareciam desenvolver à imagem da professora, que referindo-se a relação com a secretaria, na luta diária pelo atendimento solitário às demandas da escola, afirmava que

*(...) a gente [professoras de escola multisseriada] já aprendeu por experiência que o problema é meu, eu me viro! Vou atrás procurar alguma solução... Só quando foge da minha alçada. Que eu não consigo que eu procuro elas [as gestoras da secretaria]. A gente tem que ter uma certa autonomia... (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

Considerando que a escola e a igreja eram os únicos espaços em que as crianças se encontravam, em que se relacionavam, interagiam, brincavam, estavam juntas, pode-se compreender o comportamento e postura que apresentavam enquanto característica cultural daquela localidade – dado o contexto apresentado-, mas também enquanto consequência de sua necessidade de socialização, suprida naquele contexto heterogêneo, cheio de possibilidades, onde a dinâmica escolar envolvia constantemente a interação e troca entre pares.

Nos períodos em que a pesquisa de campo deste trabalho foi realizada, os livros didáticos predominantemente utilizados pelas crianças e indicados pela professora eram os do programa Escola Ativa, material bastante elogiado pela segunda, que afirmava gostar muito do trabalho com o mesmo, sendo o quadro de giz utilizado apenas para colocar a data, ou escrever palavras em que as crianças apresentavam dúvidas quanto à grafia.

Eventualmente, a professora organizava atividade integrada entre as crianças, nomeada pelo grupo enquanto “Hora da História”. A dinâmica consistia em os estudantes prontificarem-se à ir à frente da sala ler ou contar história que haviam lido em livro de literatura por eles selecionado e levado anteriormente para casa. Algumas crianças participavam individualmente, outras convidavam colegas para compartilhar a apresentação encenando as cenas narradas. Este era um momento de grande descontração e efetiva diversão para os estudantes,

que participavam ativamente e demonstravam grande apreço pela atividade.

No horário de recreio, após preparar a merenda, a professora convidava as crianças, duas por vez, à lavar as mãos, pegar a merenda e ir comer onde desejassem (na rua, ou na sala multiuso). Em seguida, as mesmas corriam no campo, brincando todas juntas. Interessante registrar que nos momentos em que a professora necessitava se retirar da sala para realizar limpeza cotidiana na escola ou preparar a merenda, as crianças permaneciam realizando suas atividades em silêncio algo bastante surpreendente e que expunha a harmonia existente naquele espaço e rotina.

Nesta organização, se davam também as aulas de Educação física e Artes, que ocorriam duas vezes por semana e eram ministradas por uma única professora, que era moradora da comunidade, mãe de um dos alunos, possuía ensino médio e estava cursando Pedagogia na instituição UNIASSELVI (Universidade Associação Educacional Leonardo da Vinci). Segundo a mesma, seu encontro com a docência havia ocorrido em função de seu desejo de trabalhar, o que havia a levado a se inscrever para atuar como professora na prefeitura municipal de Urubici, onde haviam vagas em abundância. No mesmo ano foi contratada e desde então permaneceu exercendo a profissão, o que a motivou a buscar graduar-se em Pedagogia, melhorando suas possibilidades de atuar enquanto professora regente, conforme manifestou desejar.

As aulas de artes, assim como as de educação física, eram propostas pela professora de forma integrada – todas as crianças eram envolvidos em uma mesma atividade – algo que levava o grupo a responder de forma bastante ativa, demonstrando sentirem-se estimulados por esta maior possibilidade de troca e interação.

Ambas as aulas eram iniciadas com a reza do Pai nosso e aconteciam de forma semelhante às observadas em escolas seriadas e em escolas urbanas. Na aula de artes, naquele período, os trabalhos giravam em torno do aprendizado e memorização de cores primárias e secundárias através da elaboração de desenhos em cadernos, que deveriam ser pintados com o grupo de cores indicado. Eventualmente a professora era solicitada para contribuir na elaboração dos desenhos, sempre orientando as crianças à pintarem por completo e não deixando margens em branco. As aulas de educação física consistiam no estabelecimento de jogos e dinâmicas realizadas com uma bola, onde as crianças geralmente eram convidadas a participar de brincadeiras tradicionais, divertindo-se continuamente.

Ao final das aulas, as crianças guardavam os materiais, parte em suas mochilas e parte em baixo das carteiras, que eram próprias para cada estudante, tendo inclusive etiquetas com o nome de cada um coladas sobre elas. Os paninhos também eram guardados e as crianças seguiam para suas casas. Algumas apontavam a direção em que deveriam seguir e faziam o deslocamento sozinhas, outras iam em grupo, uma em companhia da professora e outra ia de bicicleta. Todas moravam, de fato, nas proximidades da escola, não necessitando de transporte ou de empenho em longos deslocamentos para acessar a escola.

Em relação à avaliação das crianças, a professora explicava que a realizava de forma processual, levando em conta o modelo de boletim e os critérios implementados em todas as escolas que promoviam atendimento de anos iniciais do ensino fundamental no referido município. Conforme a mesma,

*É uma avaliação descritiva sem nota. Com conceitos tipo: bom, muito bom, ótimo... Não é avaliação numérica! Mas é uma coisa nova. Não existe aquilo de “vamos fazer uma prova”! Eu estou avaliando o aluno continuamente. Todos os dias! Pelo que li dos cursos que eu estou participando, é processual. Eles defendem mais o trabalho com o aluno e não a provinha. Você vê que eles aprenderam... Antes eu fazia a prova, agora faço trabalhos com eles. Alguns exercícios valendo nota com pesquisa (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

O direcionamento adotado pela secretaria e proposto para a escola parece ser uma primeira tentativa e reflexão em busca de uma avaliação democrática, pois apesar de não superar a prática de classificação (uma vez que a lógica permanece: no lugar de números são apresentados conceitos), amplia os momentos de avaliação para além de situações artificiais, programadas, levando a professora a acompanhar e registrar o processo do estudante, obtendo a partir deste acompanhamento elementos para reformular suas propostas e intervenções.

No que concerne à participação da comunidade na escola, a professora observava que havia diminuído a expressiva movimentação no atendimento à demandas por reparos, uma vez que após a disponibilização (por parte da secretaria de educação) de funcionário específico para a execução deste tipo de serviço, a mesma havia deixado

de ser necessária. Em relação à elaboração da merenda, os pais seguiam encaminhando frutos e legumes produzidos em suas terras, os quais eram preparados pela professora sem a solicitação de auxílio. Quanto aos auxílios que prestavam continuamente na manutenção e limpeza da escola, a professora expressava compreensão que não eram necessários, expondo que

*Se eu precisar de uma faxina, digamos de limpar o vidro, limpar a parede, se eu chamar eles vêm. Só que com ela [a ex-professora] era de 15 em 15 dias! E constava em ata. Duas mães vinham fazer faxina pra ela. É meu papel esse! Apesar de ser meio complicado, mas é! A faxina mais superficial eu faço. Ano passado nas férias a professora de educação física era outra e me ajudou. Os alunos também ajudam. Mas a questão do envolvimento do pai com a faxina... Eu achei que não era obrigação deles. Mas se necessários ele vêm com certeza (Entrevista realizada em Abril de 2011 – Professora Marilene).*

Desta foram, ainda com a presença constante da comunidade na escola para os “Hiperdias”, bem como para o “Clube das Mães”, não havia investimento da professora na direção de vir a incluir a mesma e seus saberes nas rotinas de estudos e processos de ensino da escola. Tal demanda não era identificada pela mesma.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou refletir a realidade das escolas multisseriadas, forma escolar presente em todas as regiões do país, bastante freqüente na oferta de ensino básico no espaço rural - especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

No intuito de compreender sua dinâmica e contexto atual, apresentou-se inicialmente apanhado geral de momentos relevantes em seu processo histórico, enfatizando sua chegada e difusão no Brasil e no espaço rural. A partir desta lembrança, registrou-se de que forma se estabeleceram e persistem na atualidade, situação retratada por meio dos dados estatísticos disponíveis no banco de dados do MEC, bem como pelo apontamento da atual política nacional destinada à estas escolas. Por fim, buscou-se imersão no campo empírico, onde dialogando o contexto encontrado com outras pesquisas, deu-se visibilidade para as rotinas e os processos pedagógicos e sociais inerentes à estas escolas.

Regidas pelas mesmas formas de organização e controle destinados às escolas seriadas, as escolas multisseriadas são compelidas a inserirem-se numa lógica que não condiz com a sua configuração, situação que parece ser a principal fonte das dificuldades vivenciadas nestas. A extensão de currículos e acompanhamentos generalizantes<sup>29</sup> à escolas rurais multisseriadas se dá em âmbito nacional, uma vez que apesar de todas as conquistas já consolidadas pelos movimentos sociais em luta por uma Educação do Campo, nenhuma das legislações implementadas aborda de forma suficiente as condições e demandas presentes nestas escolas.

Em Urubici, onde a secretaria municipal de educação vem buscando se adequar em relação ao atendimento estabelecido junto às escolas multisseriadas (considerando a implementação da gratificação de 10% aos salários das professoras - por desempenharem também a função de diretoras -, a disponibilização de merenda “prática”, a adesão ao programa Escola Ativa - atual política do governo para as escolas multisseriadas -, bem como a implementação de processo estendido de negociação com as comunidades para o efetivo fechamento e nucleação de escolas), permanecem os mesmos currículos, formações, orientações pedagógicas e formas de controle estabelecidos junto às seriadas,

---

<sup>29</sup> O “acompanhamento generalizante” se refere ao pensado e promovido pelos gestores das secretarias de educação para as escolas seriadas, estendido também às escolas multisseriadas, generalizando desta forma os contextos de ensino-aprendizagem sempre a partir da lógica seriada.

condição que interfere de forma determinante nas rotinas constituídas na escola. Um dos reflexos observados em Urubici, assim como em outras regiões e realidades – abordadas em outras pesquisas, é a intensificação da sobrecarga vivenciada pelos professores destas escolas, que freqüentemente permanecendo 40 horas semanais em sala de aula (quando não mais - muitas vezes cumpridas em instituições distintas), acumulam trabalho burocrático, bem como enfrentam dificuldades em planejar suas aulas, visto que além de não haver tempo hábil para tanto, atender aos currículos e tempos estipulados para o ensino seriado num contexto multisseriado torna-se trabalho complexo e até mesmo conflitante. Assim, na tentativa de adequar o ensino à este contexto, o encaminhamento adotado é o esforço em seriar a multisseriada, estabelecido pela adoção da “didática do livro didático”. Nesta, o objetivo é atender aos currículos e tempos determinados tendo em vista as condições das escolas seriadas, onde o processo de ensino passa ser conduzido exclusivamente em função destes materiais, sendo reduzido o espaço para atividades de ensino integradas - contemplando as possibilidades e potencial pedagógico no espaço heterogêneo em que se constituem tais escolas. Outro prejuízo a ser observado nesta dinâmica é o estabelecimento de ensino descontextualizado, distante da realidade dos estudantes, pois na dinâmica diária de preenchimento das atividades dos livros, questões e conhecimentos locais deixam de ser contemplados, explorados e enriquecidos na escola, permanecendo estes em segundo plano, o que impossibilita o desenvolvimento de uma educação do campo, uma vez que é princípio desta é partir da comunidade - de seus conhecimentos, contexto e interesses.

Esta situação parece constituir cultura inerente à escola do campo, sendo observada em diversas regiões e momentos históricos (como ocorreu na escola pesquisada, onde esta prática não havia se alterado desde sua implementação na comunidade de São José, na década de 1950).

A continuidade deste ciclo é o freqüente isolamento pedagógico das professoras, que em suas dinâmicas intensas de trabalho, muitas vezes vivenciadas sem apoio de gestores das secretarias municipais de educação, “aprendem” que precisam se organizar e “dar conta” de todas as demandas sozinhas, trabalho difícil de concretizar, principalmente quando não há formação adequada, condição presente em muitas escolas multisseriadas do país, especialmente nas regiões norte e nordeste. Outro ponto a se discutir, seria a qualidade das formações à que estes professores tem tido acesso, demanda para um outro estudo.

Sendo assim, na direção de possibilitar a construção de propostas de educação do campo nas escolas rurais multisseriadas, além da criação de currículos e formas de acompanhamento adequadas, investimentos em formação de professores e em melhores condições de trabalho, um aspecto urgente seria a criação de uma carreira docente específica para os professores destas escolas, pois levando em conta as demandas implicadas no trabalho com turmas heterogêneas, em escolas onde apenas um profissional é responsabilizado pelo atendimento à todos os processos, a necessidade de incentivo e melhor remuneração destes torna-se evidente. Sem salários dignos, estes professores permanecerão acumulando funções e horas de trabalhos em mais de uma instituição, continuando sem tempo hábil para planejar, registrar e avaliar de forma adequada o trabalho desenvolvido, permanecendo isolados pedagogicamente e muitas vezes sofrendo com os prejuízos enfrentados em relação à qualidade do ensino ofertado. Ou seja, sem uma carreira digna, não será possível romper com a “didática do livro didático”, nem constituir nas escolas rurais multisseriadas um processo educativo que configure uma educação do campo.

Frente às dificuldades apontadas, o conteúdo das observações e acompanhamento realizados na escola pesquisada levaram à percepção da multissérie enquanto elemento motivador dos estudantes, que enriqueciam as rotinas diárias de preenchimento de livros didáticos no estabelecimento de interações freqüentes, onde auxílios eram estabelecidos constantemente e em ambas as direções: dos mais experientes para os menos experientes e dos menos experientes para os mais experientes.

A pesquisa realizada levou à compreensão de que a escola na comunidade rural não configura apenas espaço de ensino, mas espaço de interação, troca, mobilização, vitalidade e essencialmente identidade, condição experimentada pelos estudantes, que encontravam naquele espaço (único local em que as crianças da comunidade se encontravam – além da igreja), a possibilidade de socialização, troca entre pares, brincadeira. Assim, constituíam junto à escola e à professora, relação de cuidado e respeito, mostrando-se satisfeitos em estarem naquele local, motivo pelo qual buscavam o preservar, tanto em relação à sua estrutura física, quanto às relações nele estabelecidas, portando-se de forma educada, silenciosa e organizada. Nesta dinâmica, pareciam deslocar o foco do estímulo à aprendizagem dos materiais, dinâmicas e recursos pedagógicos para o compartilhar do ambiente escolar, para as possibilidades de interação e troca presentes naquela rotina.

Em tal contexto, o papel de integração e socialização dos indivíduos - presente na escola - mostrava-se fundamental. Nas dinâmicas estabelecidas, em alguns momentos realizavam atividades sozinhos e em outros auxiliados ou auxiliando colegas, constituindo segurança quanto à suas habilidades individuais, bem como conquistando gradativamente autonomia e responsabilidade frente à suas próprias aprendizagens.

Em relação ao trabalho pedagógico, observou-se e constatou-se em diálogo com outras pesquisas a atuação abrangente destas professoras, que quando moradoras das comunidades em que lecionam, desenvolvem trabalho não limitado ao espaço escolar, aos horários das aulas, ou ainda à esfera profissional. O trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Marilene - assim como, certamente, por muitas outras professoras de escola rural multisseriada -, ia para além do estabelecido pela rede de ensino, envolvia sua vida pessoal, vinculava-se à sua identidade, à suas raízes, à seus posicionamentos políticos. Tal identidade constituía-se a partir da combinação de diversos elementos, enraizados em sua atuação, experiência e posição naquela comunidade. A partir da organização e atendimento à diversas demandas comunitárias no espaço da escola, a professora mantinha aquele espaço dinâmico e central naquela comunidade, vitalizando-a e encontrando nesta função - apesar de todo desgaste vivenciado em seu cotidiano - realização pessoal e profissional.

A experiência conhecida em Urubici nos leva a uma percepção de escola rural multisseriada enquanto espaço de educação com potencial emancipatório, conteúdo presente nos relatos oferecidos pela professora, estudantes e comunidade, bem como refletido nos dados colhidos na secretaria municipal de educação daquele município, onde as escolas multisseriadas apresentavam desempenho superior ao observado nas escolas seriadas urbanas e nucleadas, uma vez que não havia nas primeiras rotatividade de professores, repetência ou evasão. Tal condição, situa as escolas rurais multisseriadas de Urubici e seus estudantes longe da realidade “peneiradora, seletiva e excludente” estabelecida na dinâmica em que se organizam e se inserem escolas seriadas - discutida por Moraes et al (2010) em diálogo com Arroyo -, de forma que ainda frente as dificuldades enfrentadas cotidianamente, tais escolas pareciam estar mais próximas de um efetivo atendimento ao direito à educação, pois em sua diversidade asseguravam a permanência e inclusão das crianças na escola, sucesso concreto.

Assim, evidencia-se que para constituir e propor políticas públicas adequadas à educação dos povos do campo é preciso

primeiramente conhecê-la, direção na qual esta pesquisa foi realizada e na qual buscou contribuir, apresentando elementos para um re-pensar da realidade e das condições de trabalho presentes nas escolas rurais multisseriadas, espaços fundamentais às comunidades em que estão inseridas, conferindo-lhes identidade, vitalidade e “perspectiva de futuro”. Desta forma conclui-se uma etapa deste estudo, que aponta para a demanda por mais pesquisas frente à realidade das escolas rurais multisseriadas. A continuidade deste estudo se dará junto aos trabalhos no grupo de pesquisa envolvido no projeto Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina.



## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Ricardo. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. Rio de Janeiro/RJ: IPEA, 2000 (Textos para Discussão n. 702).

AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R., D'ESPINEY, R. Escola e processo de desenvolvimento comunitário: O exemplo do Projeto de Escolas Isoladas. In: D'ESPINEY, R (Org). Escolas isoladas em movimento. Setúbal, ICE, 1994.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sonia Meire de (Orgs.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. V.5. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: Comissão de Educação. Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara de Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

AZEVEDO, Márcio Adriano de, QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir de 1990) e trabalho docente em escolas multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In:

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. MST, professores e professoras: sujeitos em movimento. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Educação).

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 4ª ed. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto nº 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte.

BRASIL. MEC. Lei nº. 9394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 26/12/96.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 10.172/2001. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2008.

BRASIL. MEC/INEP/Deed. Censo Escolar de 2010. INEP, 2010.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques, DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). Educação e Escola no Campo. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire de (Orgs). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. V. 5. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação. V. 7. Brasília/DF: Incra; MDA, 2008.

COLLOT, Bernard. Escola Rural: uma opção. In: D'ESPINEY, R (Org). Escolas isoladas em movimento. Setúbal, ICE, 1994.

DAVIS, Cláudia; GATTI, Bernadete. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (Coords). Educação e Escola no Campo. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

DAVIS, Cláudia; GATTI, Bernadete. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sociocultural. In:

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (Coords). Educação e Escola no Campo. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

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

D'ESPINEY, R (Org). Escolas isoladas em movimento. Setúbal, ICE, 1994. (Cadernos ICE, 1).

ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs). Por uma Educação do Campo: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Perspectiva (UFSC), v. 28, p. 677-694, 2010.

GONÇALVES, Bruno B., ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, RIBEIRO, Vândier. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 3ª edição. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

KREMER, Adriana. Debulhando a pinha: educação, desenraizamento e processo educacional dos sujeitos do campo no município de bom Retiro/SC. Lages: UNIPLAC, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

LACERDA, Antônio. Os isolamentos da escola rural. In: D'ESPINEY, R (Org). Escolas isoladas em movimento. Setúbal, ICE, 1994. (Cadernos ICE, 1).

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. 2ª edição. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

LOCKS, Geraldo Augusto. Identidade dos Agricultores Familiares Brasileiros em São José do Cerrito – SC. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

MESZÁROS, I. (2005). *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008.

MUNARIM, A. O cenário da construção de uma política pública de Educação do Campo. *Contato (CRP/8a Região)*, v. 12, p. 8-11, 2010

MUNARIM, A. et al (Orgs). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis/SC: Editora Insular, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O Campo Brasileiro no Final dos Anos 80. In: STÉDILE, J. P., (Org). *A Questão Agrária Hoje*. 3ª edição. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo/SP: Boitempo, 2003.

Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

PEIXER, Zilma Isabel, VARELA, Iáscara Almeida (Orgs). *Educação do Campo*. Lages/SC: Editora Grafine, 2011.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

Resolução CNE nº 01 – de 03 de Abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

Resolução CNE nº 02 – de 28 de Abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação do Campo.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 20ª edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos, PALUDO, Conceição, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JUNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador/BA: UFBA, 2010.

SANTOS, Fábio J. S. dos e MOURA, Terciana. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e política educacional no Império brasileiro. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia/MG: 2006.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 3ª edição revisada. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Ilsen Chaves da, (2007). Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução. Dissertação de Mestrado. Lages: UNIPLAC, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

TERRIEN, Jacques. A Professora Rural: o saber de sua prática social na esfera da escola no campo. In: DAMASCENO, Maria Nobre; TERRIEN, Jacques (Coords). Educação e Escola no Campo. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

VEIGA, J. E. Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, C. R. (2008). Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, no período de 6 a 8 de Agosto de 2008.

VERDE, V. V. Território, ruralidade e desenvolvimento. Curitiba/PR: Iparde, 2004.