

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO CAMPO: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTA DO MODELO ESCOLAR “URBANOCÊNTRICO”

PINHO, Ana Sueli Teixeira de – UNEB / UCSAL¹

SANTOS, Stella Rodrigues dos – UNEB²

GT: Educação Fundamental / n.13

Ementa

O minicurso tem como objetivo trazer para o centro dos debates as tensões inerentes ao Ensino Fundamental, quando este assume como territorialidade o mundo rural. O estudo desta modalidade de educação, tratada como educação no campo, pelas políticas públicas brasileiras pressupõe a coexistência de três eixos problemáticos que se cruzam: o primeiro põe em causa o urbano e o rural no Brasil no sentido de mostrar o que os cálculos estatísticos encobrem e as implicações decorrentes desse encobrimento, na hora de definição de políticas de educação para o campo. O segundo eixo reflete sobre a noção de “atraso, historicamente forjada, quando o interior é pensado; o que pode potencializar políticas perversas que, a pretexto de um “tratamento especial”, podem vir a re-introduzir formas “doces” de exclusão. O terceiro enfatiza os valores da educação do campo no âmbito dos Movimentos Sociais, enfatizando a questão político-epistemológica, pontos recorrentes e emergentes, para se pensar não em soluções universalmente aplicáveis, mas em experiências que contêm elementos de uma visão educativa em consonância com os ideais de uma educação permanente, liberta do modelo escolar “urbanocêntrico” na sua versão “bancária” e “tecnocrática”.

O recorte dos eixos problemáticos em torno da Educação no Campo é resultado de uma pesquisa realizada no decorrer do ano de 2003, em duas escolas multisseriadas de Ensino Fundamental, no Semi-Árido da Bahia, município de Valente, situado a 238km da capital, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

O objetivo é contribuir para uma análise sobre a necessidade de se deslocar a lógica urbanocêntrica, que historicamente orientou as propostas de educação rural no Brasil, e trazer pistas para se pensar um currículo de Ensino Fundamental que considere o multisseriamento como uma prática educativa real, que tem como fundamento a heterogeneidade. Em última instância a intenção é trazer argumentos, para o centro das discussões acadêmicas, em defesa de uma educação com as especificidades do rural, para atender as exigências da população rural.

¹ Mestre em Educação pelo PPGEduC/UNEB (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia), Professora da Universidade Católica de Salvador e Coordenadora de Ensino e Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Salvador anasuelipinho@yahoo.com.br

² Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia Departamento de Ciências Humanas Campus I. stelarodrigues@uol.com.br

Para tanto, os estudos de Maria de Nazaré Baudel Wanderley (2001), sobre a compreensão da ruralidade no Brasil de hoje, têm se constituído numa referência importante, no que concerne a situar o rural de que trata a nossa pesquisa; Boaventura de Souza Santos (2002), quando defende uma epistemologia, nas ciências sociais, baseada no que denomina *sociologia das ausências*, fortalece a nossa crença na necessidade de se promover um deslocamento da lógica homogeneizadora e urbanocêntrica que orientou as propostas de educação rural no Brasil; não menos importante, do ponto de vista sociológico, são as contribuições de José de Souza Martins (2000 e 2002), que nos convoca para um repensar sobre os ritmos desiguais do desenvolvimento econômico e social e sobre a desproporcionalidade da acumulação do capital que faz crescer a miséria globalizada [...] “dos que têm fome e sede não só de justiça, de trabalho, de sonho, de alegria”. Por fim, Michel de Certeau (1994 e 1995) e Bernadete Gatti e Cláudia Davis (1993) que subsidiam as reflexões sobre a cultura e a heterogeneidade nas classes multisseriadas. Além desses, outros estudiosos, não menos importantes, aparecem também no trabalho porque contribuíram com suas análises da problemática em questão.

Para apreensão dos dados de campo, os instrumentos constituíram-se em: observação direta das práticas realizadas pela/o professora/or, com registros escritos no diário de campo do pesquisador e gravações em vídeo, com o intuito de acompanhar a dinâmica da sala de aula e a relação entre a/o professora/or e alunos, focalizando a heterogeneidade expressa pelos diferentes graus de conhecimento, idade, crenças, valores, gênero, etnia, entre outros traços que a caracterizam; entrevistas abertas com a professora e o professor, gravadas e posteriormente transcritas; por fim, *Inventário do saber*, instrumento proposto por Bernard Charlot (1996), em seu estudo sobre a relação com o saber.

Foram observadas 9 sessões de aula da professora e 9 sessões de aula do professor, além de participações em reuniões de planejamento e avaliação, no período compreendido entre os dias 29 de abril e 08 de dezembro de 2003. Foi computado um total de 72 horas em classe, sendo 36 horas em cada turma observada, além das horas de participação em reuniões ocorridas nesse período.

Durante as observações, não houve intervenções do pesquisador, porque a intenção era compreender a dinâmica da sala de aula a partir dos seus atores concretos, professores e alunos. As observações feitas foram registradas no diário de campo, quando a pesquisadora fazia suas anotações, sentado ao fundo da sala, ou, quando necessário, circulando por esse

espaço, a fim de compreender as consignas dadas pelo professor e pela professora, bem como o modo em que os alunos as compreendiam na realização das atividades.

Nos últimos 40 anos, o meio rural sofreu um processo de grandes transformações, começando pela radical inversão dos fluxos migratórios, até alcançar o aparecimento de novas atividades econômicas. Tal processo incita o debate no meio científico, na busca de significados para a compreensão do espaço/mundo rural. No entanto, a discussão proveniente do campo da sociologia clássica se restringiu à ocupação agrícola e à produtividade, escamoteando, assim, os diferentes modos de produzir e expressar a vida.

Se, de um lado, por certo tempo, o homem rural confundia-se com a própria natureza, concebido, assim, de maneira romantizada e em perfeita harmonia com Deus, por outro, encontra-se hoje sob a égide da dominação e exploração que, forçosamente, o faz desvinculado da terra. Neste trabalho, compreende-se o mundo rural como “um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais” (WANDERLEY, 2001, p.32). Não se está, portanto, tratando da existência de um mundo isolado e autônomo com relação ao conjunto da sociedade, com lógica exclusiva de funcionamento e reprodução, isso não significa desconsiderar as suas particularidades históricas, sociais e culturais capazes de serem recortadas nas suas formas próprias de inserção na sociedade que o engloba.

Entendida dessa forma, essa concepção do rural não guarda reciprocidade com uma visão romântica ou nostálgica das lembranças de um rural cuja abundância era a sua marca e no qual a felicidade reinava para todos. Se assim fosse, estariam sendo subjugados os conflitos e contradições existentes que impulsionam as forças produtivas, econômicas, sociais e políticas no embate da posse da terra, principal foco do conflito, que, conseqüentemente, produz novos desafios a essa territorialidade e aos homens que nela habitam.

É imperioso considerar que, para muitos estudiosos, o mundo rural é concebido como uma realidade provisória, a ser superada num tempo rápido, se é que se pode pensar com essa lógica de tempo no cenário ao qual se faz referência. Tal superação é justificada por um inabalável processo de urbanização.

Historicamente, a tão conhecida urbanização do campo tem sido focada por duas vias. A primeira corresponde a uma visão “urbano-centrada”, em que se privilegia o pólo urbano como fonte de progresso e valores dominantes impostos ao conjunto da sociedade. O pólo extremo do *continuum*, o rural, eleito como pólo atrasado, “tenderia a reduzir-se sob a influência avassaladora do pólo urbano, desenvolvido, [...] comparado ao de ‘vasos

comunicantes’, em que quase por definição um só – urbano – se enchia enquanto o outro – rural – só podia conseqüentemente esvaziar-se” (WANDERLEY, 2001, p. 32).

No Brasil, o passado e o residual foram relegados

àquilo que supostamente não faria parte do tempo da modernidade, como o tradicionalismo dos pobres migrados do campo para a cidade, a cultura popular e a própria pobreza. Seriam manifestações anômalas e vencidas de uma sociabilidade extinta pela crescente e inevitável difusão da modernidade que decorreria do desenvolvimento econômico e da globalização (MARTINS, 2000, p.18)

Os estudos dedicados ao mundo rural tiveram como referência a modernização. Em decorrência disso, esse mundo tornou-se objeto de interesse dos sociólogos rurais pelo lado negativo, “[...] por aquilo que parecia incongruente com as fantasias da modernidade. Não por aquilo que as populações rurais eram e sim, por aquilo que os sociólogos gostariam que elas fossem” (MARTINS, 2002, p.220).

Concebe-se, assim, o mundo rural a partir de duas perspectivas. De um lado, tem-se uma visão negativa, que considera esse espaço como fonte de problemas, devido ao “atraso”, isolamento, miséria, seca; de outro, constata-se uma percepção positiva crescente, que “encontra no meio rural alternativas para o problema do emprego (reivindicação pela terra, inclusive dos que dela haviam sido expulsos), para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza” (WANDERLEY, 2001, p.31) e demais homens, pois essa é uma característica do povo da roça.

A visão negativa do rural decorre de uma concepção da clássica sociologia rural presa “à suposição de que as populações rurais são populações retardatárias do desenvolvimento econômico e da História, supostas ilhas de primitivismo no suposto paraíso da modernidade” (MARTINS, 2002, p.220).

Tal distorção resulta de uma leitura reducionista das demandas próprias do mundo rural, que tem como ponto de partida uma realidade idealizada do rural, e não o rural que existe concretamente e se materializa no cotidiano dos homens que dão corpo e vida a essa territorialidade.

Na perspectiva defendida por este trabalho, o mundo rural se define pela diversidade, encontrada nas situações de vida desse meio, em suas relações sociais e de produção cultural, marcada também pelo acesso aos bens materiais e simbólicos. O rural define-se ainda pelas identidades dos homens que habitam essas áreas. Acrescente-se a isso as manifestações feitas “no plano das ‘identificações e das reivindicações na vida cotidiana’, de forma que o ‘rural’ se

torna um ‘ator coletivo’, constituído a partir de uma referência espacial e inserido num campo ampliado de trocas sociais” (WANDERLEY, 2001, p.33).

Além da necessidade de se reconstruir uma concepção sobre o rural fundada sob a égide da pluralidade que lhe é inerente, não menos importante é considerá-lo pelo quantitativo da população que o habita.

Conforme o censo demográfico do IBGE/2000, do total de 169.799.170 brasileiros, 31.845.211 habitam o meio rural, o que equivale a 19%. No Nordeste, de um total de 47.741.711, aproximadamente 14.766.286 habitam o meio rural, resultando num percentual de 31%. Na Bahia, dos 13.070.250 habitantes, 4.297.902 encontram-se no meio rural, o que equivale a 33% do total. Os estudos realizados por Wanderley (2001) apontam que parcelas significativas da população brasileira vivem em pequenos municípios e, no caso do Nordeste, 40,3% da população rural se encontra nos municípios com até 20 mil habitantes.

Esses dados são reconhecidos oficialmente e apontam para um importante campo de reflexão, à medida que provocam questionamentos a respeito do viver dessa população. Tais números estão a exigir um estudo sobre o homem do campo, levando-se em conta o caráter polivalente e pluriativo do seu modo de produção, o resguardo dos seus valores, a valorização das práticas familiares, o sentimento de pertencimento e as sociabilidades inventadas, bem como as formas de associativismo e a valorização da educação como meio de ascensão pessoal. Tais expressões, ignoradas, são contrapostas à lógica das políticas econômicas que hoje imperam no Brasil.

A despeito do reconhecimento oficial dos dados populacionais anteriormente mencionados, no que concerne à educação, o sistema, em nome de uma democratização do ensino, sempre desprezou o meio rural, tornando-o marginal ou “anômalo”, ao reduzir seu delineamento às atividades agrícolas. No tocante à educação rural no Brasil, desde seus primórdios, foi relegada a planos inferiores por motivos socioculturais. Ainda, teve por retaguarda 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 estudo. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (LEITE, 1999, p.14).

Esse equívoco histórico deixa como herança uma cultura de descaso com relação à educação em geral e, em especial, à educação do meio rural, cuja população se vê violentada num dos seus direitos fundamentais, a saber, o que assegura a participação do homem nos bens simbólicos de pertencimento comum, porque elaborados no decorrer da história pela coletividade humana.

De acordo com Calazans (1993), as primeiras iniciativas destinadas à população do meio rural, formuladas a partir da década de 30, deram-se nos setores do ensino médio e superior (escolas agrícolas e agrotécnicas), o que evidencia o paradoxo instituído: de um lado, o alto nível do ensino proposto e, de outro, o baixo nível de formação dos professores, em sua grande maioria, leigos.

Mais recentemente, com a atual LDB de dezembro de 1996, a educação rural é contemplada no seu Artigo 28, que estabelece as seguintes indicações: adaptação dos conteúdos curriculares e metodologias, considerando as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, e a organização escolar própria, incluindo-se a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, condições climáticas e natureza do trabalho na zona rural.

Ao lado do que estabelece a Lei 9394/96, o Plano Nacional de Educação/PNE (2000) indica que a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país, e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, considerando-se as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Contudo, os estudiosos das escolas do meio rural indicam o multisseriamento como a principal característica dessas escolas. Isso tem sido apontado como um dos aspectos “responsáveis pela qualidade dessa escola, ao lado de questões relativas à formação do professor, às condições de trabalho, ao clientelismo, entre outras” (LIMA, 1989, p.143).

Apesar de tal entendimento, compreender o ensino fundamental oferecido através das classes multisseriadas do meio rural, para discutir a qualidade do ensino que oferecem e as razões da sua permanência, coloca desafios aos que desejam estudá-las. Isso ocorre porque, quando o multisseriamento é abordado, o que se busca é sua superação. Quando não, constata-se um apagamento em torno da escola na zona rural, o que suscita questionamentos e reflexões. Que explicações encontrar para a quase inexistência de informações sobre o assunto? Até os anos oitenta do século XX, os estudos sobre educação, priorizando uma visão macro de ensino, “não se ocupavam com aspectos intra-escolares [...], mas priorizavam o sistema educacional como um todo, suas políticas, sua estrutura, bem como as relações sócio-econômicas e culturais de que ele resultava – e que, em certo sentido, eram influenciadas também por ele” (UFBA, 2003, p.11).

Também, estudiosos da Educação e Movimento Social no campo entendem que na educação do meio rural, “é preciso considerar, o conjunto do saber historicamente produzido, aquele saber gerado pelo campesinato na sua prática produtiva e política, tendo em vista que

esse saber tem especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e de trabalho do camponês” (THERRIEN e DAMASCENO, 1993, p.8).

Se por um lado se tem um movimento social do campo, construindo uma pedagogia fundada na prática política e organizativa dos homens habitantes das áreas rurais, por outro, assiste-se à negação desse saber. Esses homens são esmagados como sujeitos pensantes e produtores de conhecimentos e cultura, o que tem inibido as chances de mudanças em suas vidas.

Essa problemática impõe modificações no trabalho realizado pela escola, uma vez que ela pode assumir a responsabilidade de operar a vinculação do saber dito universal, elaborado historicamente, com o saber construído pelos homens na sua vida cotidiana. E isso deve ocorrer através do diálogo entre esses diversos saberes e não de modo imposto, autoritário e hegemônico, como vem acontecendo no decorrer do processo histórico.

Para compreender a tensão entre a persistência do passado e as imposições do presente nas classes multisseriadas do meio rural no cenário da educação brasileira, vale destacar alguns estudos já sistematizados nessa área. Na perspectiva oficial, tem-se a pesquisa feita pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira – IAT (1985), visando investigar o trabalho educativo desenvolvido pelas classes multisseriadas na zona rural da Bahia e sua adequação às reais necessidades do grupo humano a que servem. Apontem-se ainda as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão do Ministério de Educação responsável em levantar, anualmente, os dados do censo escolar, indicando a existência concreta dos habitantes do meio rural e das classes multisseriadas.

Os dados do censo escolar (2006) indicam que, no Brasil, o número de estabelecimentos de ensino no meio rural não é menos significativo, chegando 45%. Na Bahia, esse percentual alcança os 64%, conforme tabela a seguir:

Tabela 1
N.º de Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica no Meio Rural

Localização	N.º de estab.	N.º de estab. de ensino no meio rural	% de estab. no meio rural
Brasil	203.973	92.172	45%
Nordeste	84.643	52.928	63%
Bahia	23.015	14.818	64%

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2006.

O olhar apressado sobre os números acima pode fazer inferir que o Brasil vem valorizando a permanência das escolas no meio rural. Contudo, uma análise qualitativa desses dados, a partir de constatação empírica, impõe uma reflexão em torno das condições em que se encontram tais escolas: prédios degradados, com apenas uma sala de aula, na maioria das vezes muito pequena para atender ao número de alunos matriculados; professores trabalhando em condição de isolamento; falta de acompanhamento pedagógico; ausência de uma política de formação continuada dos professores, respeitando-se suas demandas; baixos salários; acúmulo de funções, por parte do professor, que assume, além da docência, a função de diretor, zelador, merendeira e secretário escolar.

Quando analisada a matrícula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as crianças do meio rural na Bahia compõem um conjunto nada desprezível.

Tabela 5

Nº de matrículas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental no meio rural

Localização	Total de matrículas	nº de matrículas rural	% matrículas rural
Brasil	18.338.600	3.920.933	25%
Nordeste	6.194.031	2.303.270	41%
Bahia	1.639.144	669.097	44%

Fonte: INEP, Censo Escolar, 2006.

Recortando as séries iniciais do Ensino Fundamental, constata-se na Bahia quase metade das matrículas no meio rural. Esses dados indicam que a população do campo ainda é bastante expressiva, devendo, portanto, ser alvo também de atendimento das políticas públicas, que não podem ignorar a realidade desses brasileiros.

Ainda que incipientes, os estudos relacionados ao multisseriamento são unânimes em reconhecer a sua existência e a importância de aprofundamento de pesquisa para levantar dados que possam orientar políticas de formação dos professores e propostas coerentes com as demandas concretas do meio rural. Dentre as pesquisas destacamos os trabalhos de Calazans (1993) que delinea a trajetória da educação rural no Brasil; o de Davis e Gatti (1993) que estuda a dinâmica da sala de aula na escola rural; o de Gatti e Davis (1993), as quais pesquisam, inclusive, questões relacionadas ao desempenho de alunos de escolas rurais no Nordeste, em seu contexto sociocultural; o de Lima (1989), que estuda a escola de classe multisseriada, enfocando sua positividade.

Considerem-se também relevantes os estudos de Brandão (1983, 1990 e 1997), antropólogo social, interessado em compreender a vida e a educação dos camponeses, realizando, com esse fim, algumas pesquisas, para analisar a passagem de uma escola rural de emergência a uma escola de ação comunitária, bem como a relação entre a cultura camponesa e a educação rural.

Além desses estudos no Brasil, o multisseriamento na zona rural também é alvo de pesquisas em outros países, como no Canadá. Tais experiências puderam ser analisadas graças às contribuições de Cervi, Filipark e Silva (1993), cujo estudo visa o resgate pedagógico das escolas rurais e avalia as vantagens e desvantagens de ser professor dessas escolas, tendo como referência as investigações feitas por Peter James Murphy e Margareth Haughey, professores canadenses.

Ainda em relação a educação rural encontramos as pesquisas de Porto (1994), que tratam de duas questões relativas à escola rural. A primeira refere-se ao modo pelo qual tem sido pensada – como uma instituição com objetivos previamente determinados por uma concepção dominante. A segunda diz respeito à importância de considerar seu “lado de sombra” – o cotidiano do grupo, as pequenas manifestações do imaginário grupal –, despercebido nos macrossistemas de interpretação, mas fundamental para se entender como os grupos compreendem seu real social e agem em função dessa compreensão.

Apesar dessas ricas contribuições, os poucos estudos encontrados nem sempre tratam diretamente dos desafios postos aos professores nas classes multisseriadas. Assim, torna-se relevante ressaltar que o desejo de superar a existência dessas classes motiva os formuladores de políticas públicas a pensarem estratégias, não para seu enfrentamento, mas para sua negação e silenciamento.

As estratégias visam transformar as escolas isoladas e unidocentes em escolas de mais de uma sala, com mais de um professor. Sempre que os sistemas educacionais se referem a essas escolas, insinuam seu caráter de transitoriedade e, conseqüentemente, sua superação. No entanto, dados concretos de permanência delas apontam que as classes multisseriadas continuarão a existir. A tensão entre a persistência do passado, que mantém as classes multisseriadas, e as imposições do presente, que lutam para superá-las, podem ser compreendidas pelo que Raymond Williams (1979) denomina de residual. Isto é, as classes multisseriadas constituíram-se no passado, mas permanecem ativas no processo cultural como um elemento efetivo do presente, não se confundindo com algo que é arcaico ou integra o “mundo do atraso”.

Conforme Rabelo e Goldenstein (apud Lima, 1989), a problemática sobre as classes multisseriadas deve ser abordada a partir da idéia de “transgressão da norma de curso seriado”. Assim, devem-se tomar as diferenças existentes como ponto positivo para enfrentar o desafio da heterogeneidade e não apenas enxergá-la como entrave pela dificuldade que representa. “A negação da escola da zona rural do mesmo modo que na zona urbana, passa por questões relativas às condições de trabalho, à política educacional do país, à formação do professor, que pela questão da multisseriação” (LIMA, 1989, p.145). Essa última, se levada às últimas conseqüências, pode permitir uma proposta pedagógica que implique numa outra concepção de escola.

A problemática em que se inserem as classes multisseriadas “exige um estudo dessa escola no esforço de captar a dinâmica das relações que dão sua condição de realidade concreta” (LIMA, 1989, p.145). Exatamente isso se pretende nesta pesquisa: apreender as táticas utilizadas para enfrentar a heterogeneidade na sala de aula, uma vez que a homogeneidade pretendida não se cumpriu totalmente, sobretudo quando se trata de escolas da zona rural com classes multisseriadas. Se a exigência era homogeneizar para dominar, nas escolas com classes multisseriadas o intento moderno não foi de todo alcançado, pois essas escolas, por força das circunstâncias, mantiveram-se heterogêneas em seu fundamento.

Tais reivindicações impõem às inteligências um movimento do pensar sobre os mecanismos de dominação que atravessam o viver social do homem simples, relegado ao abandono, dadas às condições adversas impostas, resultantes de uma modernidade inconclusa. A questão é saber “como a História irrompe na vida de todo dia e trava aí o embate a que se propõe, o de realizar no tempo miúdo da vida cotidiana as conquistas fundamentais do gênero humano”. (MARTINS, 2000, p.11).

Preocupado com questões culturais, Michel de Certeau (1995), historiador francês contemporâneo, traz contribuições importantes a esta pesquisa, para se analisar as práticas do professor e da professora, que contribuíram para a compreensão das suas práticas educativas, que aqui chamamos de práticas culturais. Os estudos de Certeau criticam a concepção de cultura tratada no singular, bem como a imposição desse único modo de conceber a cultura, que nega as demais formas de produção de sentido da vida.

Movido por essa crença, Certeau escreve um ensaio intitulado *A cultura no plural*, visando tratar as ambigüidades que cobrem o termo cultura. Na referida obra, afirma que o objetivo do historiador ou do etnólogo é “fazer funcionar um conjunto cultural, fazer com que apareçam suas leis, ouvir seus silêncios, estruturar uma paisagem que não poderia ser um simples reflexo, sob pena de nada ser” (CERTEAU, 1995, p.80). Isso significa dizer que a

análise das práticas sociais, diga-se culturais, há de considerar os mecanismos próprios do seu funcionamento, sentidos e significados que emergem do seu interior.

Assim é que os mecanismos utilizados pelo professor e pela professora são eleitos como legítimos de uma cultura forjada no interior de dinâmicas singulares, e nem por isso inferior àquelas impostas pelos sistemas educacionais, nos escassos momentos de formação e acompanhamento pedagógico.

Para se alcançar a democracia tão desejada no Brasil, é preciso também enfrentar o desafio imposto pela existência de um sistema violento, que transforma a linguagem em mercadoria e, em forma de cultura, desarticula a fala e a língua, fazendo com que uma se cale e a outra se prolifere indefinidamente. Concebida assim, essa violência é ocultada por um sistema universal e obrigatório. Esse universalismo cultural impossibilita os homens de se reconhecerem como diferentes, dificulta a reintrodução da alteridade, instaurando o conflito manifesto na linguagem, ou através do seu silêncio.

A máquina que fabrica tal sistema produz formas de exclusão, ao negar as particularidades e as diferenças. Desse sistema, engendra uma “monstruosa proliferação do intermediário, zona neutra, homogeneizada, onde se repete, incansavelmente, a forma de um universal abstrato [...]” (CERTEAU, 1995, p.93). Essa perspectiva de universalidade termina por promover conflitos sociais nas relações culturais, porque os homens vivenciam concretamente inúmeras e diferentes formas de vida. Em decorrência disso, vêem-se impotentes para enfrentar esse caleidoscópio de múltiplos matizes, quando confrontado com uma ordem universalista.

Com base nessas referências teóricas a pesquisa procurou apreender as formas em que o heterogêneo se materializa nas classes multisseriadas do meio rural, bem como seu processo de negação ou acolhimento. Em outras palavras, se procurou saber como é possível se imprimir um estatuto de dignidade e legitimidade às classes multisseriadas no meio rural e sua heterogeneidade, entendidas como residual que permanecerá vivo no processo cultural dos homens simples, como algo a ser enfrentado e não, superado. Igualmente, apreender estratégias e táticas utilizadas nessas classes, a fim de entender os desafios que essa heterogeneidade representa.

As estratégias e táticas, conceitos adotados por Michel de Certeau (1994), na sua obra “A invenção do cotidiano”, contribuíram para se entender as tensões pelas quais passam os professores atuantes das classes multisseriadas, no enfrentamento do imposto e instituído.

Parte-se do pressuposto de que as imposições dos programas destinados ao Ensino Fundamental na modalidade de educação no campo ganham relevo singular mediante as

invenções produzidas pelos protagonistas das práticas na dinâmica do fazer cotidiano. É preciso aprofundar o debate sobre os sentidos que assumem a heterogeneidade para os professores e que limites e possibilidades emergem dessas práticas.

Decorrente do estudo realizado emergiram pistas para provocar o pensar e inspirar diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, capazes de orientar projetos político pedagógicos para as classes multisseriadas. Destacamos aqui algumas dessas pistas:

1. O urbanocentrismo constitui-se na lógica adotada pelo sistema, como estratégia de regulação e controle da educação nacional, expressando o ideal homogeneizador, o que marginaliza e silencia as experiências produzidas no âmbito rural. As marcas urbanocêntricas se materializam de diversas formas: ênfase no regime seriado; divisão da sala com a distribuição dos alunos em espaços definidos; nível de aprofundamento do conteúdo ensinado, único para todos; agrupamentos homogêneos, padronização dos ritmos, enfim, negação do diferente.

2. O tempo pedagógico ocupa um lugar central para se compreender o trabalho escolar numa classe multisseriada, sobretudo, quando se adota um modelo urbano de escola. Aí é privilegiado o cumprimento sincronizado de tarefas iguais para todos, se estabelece padrões de aprendizagem, ao final de períodos definidos e se submetem as temporalidades individuais ao tempo das tarefas propostas, praticamente ignorando as experiências relacionadas ao tempo em sua dimensão subjetiva.

3. A relação com o saber nega, por vezes, o acesso ao saber elaborado. As práticas pedagógicas desenvolvidas, apesar de apresentarem direcionamentos distintos com o saber elaborado, nem sempre promovem o acesso dos alunos a esses saberes.

4. A heterogeneidade negada. Esta dimensão acaba por ser silenciada, na medida em que as diferenças existentes apresentam-se sufocadas e são tratadas como “anomalia”, que precisam ser superadas na perspectiva da adaptação de todos a um modelo único.

5. As táticas inventadas pelos professores constituem-se, algumas vezes, em “senso comum culto”. Trata-se de uma filosofia e sociologia da ação, conforme Sacristán (2002). Por isso, é crucial reconhecer que as questões culturais devem se transformar em objeto das investigações realizadas pela academia, quando essa se incube de pensar a formação dos professores – “[...] o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme a cultura” (SACRISTÁN, 2002, p. 85).

6. As táticas e estratégias a que recorrem o professor e a professora constituem-se em invenções culturais forjadas nas tensões existentes entre as imposições dos sistemas

educacionais e as possibilidades concretas desses sujeitos de se moverem no interior das dinâmicas estabelecidas no âmbito das escolas e da sociedade.

Vale dizer que, “junto com mudanças curriculares, alterações sérias nas políticas salariais, de capacitação docente e de condições adequadas de trabalho precisam ser articuladas. Mas não é só” (REALI, 2001, p.311-312). Enfrentar a heterogeneidade nas classes multisseriadas requer um deslocamento de enfoque que venha a considerá-las em sua concretude, e não como “anomalia” ou algo “residual” a ser superado. Esta última compreensão acaba por “quebrar as identidades” dos sujeitos que não contam com outra maneira para poder acessar o conhecimento produzido pela humanidade. A escola multisseriada, ao contrário, constitui-se na única saída para que essas pessoas participem dignamente da divisão dos bens simbólicos, um direito de todos.

Com efeito, esse enfrentamento não se converte em problema exclusivo do professor e da professora. Revestido de complexidade, tal problema só pode ser superado se partilhado por todos aqueles envolvidos na tarefa de educar.

Diante das ponderações feitas, a pesquisa realizada apresenta uma contribuição com as pistas levantadas, rentáveis à elaboração de projetos pedagógicos para o multisseriamento na zona rural.

As pistas instigam o campo do Ensino Fundamental para produzir as bases conceituais fundadas na *sociologia das ausências*, como defende Boaventura de Sousa Santos. Somos obrigados a contribuir para fazer emergir o alicerce que oriente a elaboração de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental a fim de subsidiar projetos educativos que considere os tempos, os ritmos e sonhos de uma gente marcada historicamente pela negação. Afloradas em situações de confronto e tensão entre o instituído e o devir, essa tarefa pode se transformar num “conhecimento prudente para uma vida decente”.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola:** cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária.** In: ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). *Da escola carente a escola possível.* 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997. p.127-153.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber:** cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. 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: Papirus, 1993. p. 15-40. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002

CALDART, Roseli Salet. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994..

CERVI, Rejane de Medeiros; FILIPAK, Sirley Terezinha; SILVA, Suiraci Placides da. Anotações para um resgate pedagógico das escolas rurais. *Educar*, Curitiba, n. 9, p.19-31, 1993.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papirus, 1993. p. 137-173.

DAVIS, Cláudia; GATTI, Bernadete. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papirus, 1993. p. 75-135.

GARCIA, R.L.; VICTOR, V. (Orgs.). **A fala dos excluídos.** São Paulo: Papirus, 1996. (Cadernos Cedes, n. 38).

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p.85-90, ago. 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; DAVIS, Cláudia. **Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e seu contexto sociocultural.** In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papirus, 1993. p. 137-173.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000.** Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2004.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURA ANÍSIO TEIXEIRA – IAT. **O trabalho educativo desenvolvido pelas escolas de classes multisseriadas, na zona rural, na Bahia e sua adequação às reais necessidades do grupo humano a que servem:** relatório preliminar. Salvador: IAT, 1985. Mimeografado.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo escolar 2006. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2006.* Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: 01 de jul. 2007.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Odile Angelin Gomes de. **Escola de classe multisseriada.** *Estudos IAT*, Salvador, n. 2, p. 142-150, março 1989.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples:** cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário, cultura e escola rural. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 118-122, jan./mar, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **“Para uma pedagogia do conflito”**. In: SILVA, Luiz Heron da et al. *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996, p.1-14.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n. 63, out. 2002. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/sociologia%20das%20ausencias.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2004.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papirus, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM). *Escola de classe multisseriada.* Salvador: UFBA, FCM, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma (Coord.). *Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2001. p. 31-44.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno**: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma (Coord.). *Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2001. p. 31-44.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.