

**Um Professor, Uma Escola Multisseriada, Um Interior: Campo Belo do Sul – a
Heterogeneidade Como Um Fator Facilitador da Aprendizagem**

Ilsen Chaves Da Silva

RESUMO

Em 1993, pesquisa realizada na Região Serrana, apontava dados, de que noventa por cento dos professores das escolas multisseriadas não possuíam formação e/ou titulação. O Grupo Gestor: constituído 7ª Coordenação Regional de Educação (7ª CRE). As Secretarias Municipais (UNDIME) e a UNIPLAC- FACIP- Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – propuseram O PLANO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, sendo que dentre os programas implantados estava a formação desses professores, das multisseriadas, que se constituiu numa das primeiras ações de política pública, pensando na educação do campo. Hoje esses professores em sua grande maioria possuem graduação e até pós (graduação). Conhecer esse novo contexto que hoje se apresenta, e as práticas desenvolvidas diante da heterogeneidade dos sujeitos educandos constituiu-se em meu propósito. Escolhi para observar um professor, uma multisseriada, um interior. Quero ressaltar ainda que esta pesquisa estender-se-á pois estou trabalhando nela em minha dissertação de Mestrado. O artigo está estruturado na análise da produção escrita do professor quanto a sua representação de escola, bem como suas concepções; de uma entrevista e da observação direta da prática de sala de aula do mesmo, na escola multisseriada Vidal Ramos Júnior na qual ele atua, localizada no município de Campo Belo do Sul. Com a questão de pesquisa: As práticas deste professor da multisseriada valem-se da heterogeneidade para realizar interações significativas? O que esta escola, através de seu educador, trabalha faz sentido? A identidade e cultura locais se fazem presente? O professor pode ser diferença, graças ao seu compromisso político-social?

Palavras-chave: Educação do campo. Multisseriada. Heterogeneidade.

1 CONTEXTUALIZANDO A CONSTRUÇÃO DO EDUCADOR

Tudo vale a pena
quando a alma não é pequena.
(Fernando Pessoa)

Para iniciar este trabalho, preciso me reportar a uma manhã de inverno, daquelas que em nossa região transformam a paisagem. O verde, cor por excelência da região, cede seu lugar ao branco e a serra se veste de noiva para esperar o sol que surge no horizonte de um céu azul, tão azul que quase nos fere os olhos, tamanha limpidez.

Era primeiro semestre de dois mil e quatro. Eu iniciava naquele sábado uma disciplina como professora, no Curso de Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil –

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

semipresencial¹ em Campo Belo do Sul. Trabalharia a disciplina Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa.

Foi nessa ocasião que conheci o professor que me inspira esta escrita. Ele tinha então, apenas 19 anos, havia terminado o Ensino Médio e tinha uma certeza: *queria ser professor*. Contou-me logo que passamos a conviver como professora e aluno.

Vale aqui ressaltar que o grupo do qual o referido jovem faz parte é constituído de valorosas (os) educadores anônimas (os), aos quais cabe realizar a *educação do campo* naquele município.

Ressalto ainda que escolhi um deles, porque pertencem àquela camada da população e de profissionais da educação que realizam seu trabalho distante das honras e privilégios da academia, dispõem do mínimo no que se refere a materiais, equipamentos e outros recursos da tecnologia, raramente são reconhecidos pelas próprias autoridades da educação, mas ao mesmo tempo se constituem em arautos em defesa das culturas locais, das tradições, e desempenham com dificuldade mas também com galhardia sua função de educadores, de conselheiros nas comunidades às quais pertencem como auxiliares na igreja, padrinhos e madrinhas de muitas crianças, escritores oficiais do local, entre outras.

Isso sem considerar a coragem, a bravura de que necessitam para conquistar sua formação, enfrentando as distâncias, percorrendo-as a pé, ou a cavalo, possuindo poucos recursos financeiros e os finais de semana² preenchidos com aulas e muitas leituras.

O jovem contou-me ainda que trabalhara em uma serraria, o que lhe garantiria cursar o Ensino Médio. Os pais morando no interior, fôra a condição de subsistência, na sede de Campo Belo. Porém, ao ingressar na Universidade tornou-se impossível conciliar aquele trabalho com os estudos, agora, acadêmicos.

Em resumo, estava desempregado, teria que encontrar outra atividade, mas queria buscar seu sonho.

O dia em que conversamos estava muito triste, pensava em desistir, embora isso lhe custasse muito. Eu ouvia seu relato com atenção, queria ajudá-lo, mas não sabia como. Percebia em seu olhar, quase como que uma súplica, uma vontade tão grande que chegava a desarmonizar-se com seu *biotipo franzino*, com sua estrutura física de garoto. Escutei-o e disse-lhe que aquietasse seu coração, e que não desistisse do curso, pois tudo haveria de se ajustar. E foi o que aconteceu, encaminhei-o para o setor responsável, e depois de algumas lutas, a Universidade concedeu-lhe uma bolsa de estudos.

Hoje, ele frequenta o sexto semestre de Pedagogia, é responsável por uma escola multisseriada, e com apenas 21 anos conquistou o respeito da comunidade com a qual trabalha graças a seriedade, a responsabilidade e formação que vem buscando e construindo desde a condição de aluno; além do entusiasmo com que realiza a docência.

Transcrevo suas palavras textuais:

Valeu a pena passar pelas mãos de uma brilhante educadora, a qual motivou-me a aprender, a conhecer, a escolher ser cidadão. Valeram a pena as histórias por ela contadas, que faziam com que meus olhos brilhassem; valeram a pena os dias tristes de chuva que animávamos com teatros e risos. Valeu a pena ser curioso, ensinar os colegas depois que acabava minhas atividades, por que isso deixava minha alma feliz. (autoria do professor protagonista deste artigo.)

¹Curso semipresencial- modalidade em que os alunos têm aulas às sextas feiras à noite e sábados – manhã e tarde, (15 aulas presenciais quinzenalmente), e um percentual de aulas semipresenciais, quando estudam, lêem, organizam trabalhos.

²Como esclarece a nota acima as aulas nesses cursos para atingir o público alvo, pessoas (professores que trabalham durante a semana), muitos advindos do interior, ocorrem às sextas à noite e aos sábados durante o dia todo.

Essa é uma parte da produção escrita do professor em que homenageia a sua professora de 3ª série, à que ele atribui ter motivado o seu desejo de ser professor.

Pode-se nitidamente perceber a importância das relações (interações) professor/aluno, as representações que se formam ao longo de nossas formações e constituição como os seres que hoje somos. Freire vem ao nosso auxílio para elucidar e clarificar essa questão:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e da cultura (Paulo Freire, 1997).

A esse respeito, a importância da figura do professor na constituição do ser aluno, as representações que ele carrega : de escola, de professor (a), do ato de ensinar e aprender, são determinantes na profissão docente cf. Prossegue o Freire:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1997).

A revelação do professor, quanto ao motivo primeiro de seu interesse pela profissão remete-nos categoria da *subjetividade dos professores* fator relevante para Tardif, conforme segue: *Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 113).*

Este autor, dentre outros que têm escrito nas últimas décadas, numa linha histórico – cultural, não poderiam deixar de resgatar o papel dos professores como sujeitos no processo de educar, trazendo portanto, com eles trajetórias, vivências, saberes específicos, ao seu trabalho.

Enfatiza ainda: nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (IBID., p. 113).

Tardif (2002) entende que é somente a partir de diálogo profundo com os professores que se pode entender a teoria e a prática educacional e realizar estudos e análises que façam sentido, pois, considera os professores como atores competentes, sujeitos do conhecimento e recusa as visões reducionistas dos professores apenas como técnicos que aplicam os conhecimentos produzidos por outros ou como agentes sociais cuja atividade é condicionada e os entende como: *um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, p. 115).*

Acreditando nessa tese, quando nos foi proposto, escrever um artigo sobre uma prática pedagógica, veio-me logo à lembrança, a figura comprometida desse educador.

Ao longo do curso que frequenta e no qual atuo como professora e orientadora de estágio, conversamos muitas vezes, como parceiros no sentido de buscarmos a utopia³, de realizarmos

nossa parcela, mesmo que pequenina para a transformação social. Ele sempre me falou de seu trabalho, de suas dúvidas e ansiedades, de seus limites e possibilidades, porém, sua prática de sala de aula, era desconhecida pois nunca tinha visto ou visitado seu ambiente de trabalho, a escola na qual ele já atua há três anos.

Foi então que resolvi lhe propor a realização de algumas observações de sua prática, entrevista e algumas conversas; Propus também lembrar sua trajetória de formação, o que me daria subsídios para escrever sobre a escola multisseriada, *num primeiro momento* a partir de seu trabalho, de seu fazer, do cotidiano de sua sala de aula, pesquisa que pretendo estender a outras escolas similares.

Ao dirigir-me à Secretaria de Educação Municipal, para solicitar a autorização, para realizar a observação, em conversa com a secretária percebi que estava no caminho certo. A própria secretária relatou-me que a comunidade na qual o professor trabalha, já teria dois anos consecutivos, entrado com abaixo-assinados solicitando a permanência do professor, que não é efetivo, com medo de que o mesmo fosse substituído por um(a) outro(a). Este fato deu-me certeza da relevância da observação.

2 UMA PEQUENA GRANDE ESCOLA

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

Ao desembarcar da caminhonete da Prefeitura do Município, percebo o movimento da sala de aula. As crianças e o professor vêm ao meu encontro. Elas bastante tímidas, o professor meio constrangido, apesar de já nos conhecermos há algum tempo.

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

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

São crianças de múltiplas idades e séries. Uma de pré-escolar, esta é encostada⁴, três da 1ª série, quatro de 2ª, quatro de terceira e duas de quarta. No entanto, isso parece ser muito “natural”, no sentido de fazer parte de seu cotidiano, tanto para as crianças quanto para o professor, que reinicia suas atividades.

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

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada

⁴ Encostada- termo usada para as crianças que freqüentam a escola sem estar devidamente matriculadas por não estarem com a idade legal.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

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

Move-me a curiosidade quanto aos procedimentos do professor.

Ele trabalha um texto. Distribui primeiramente uma folha com o texto ilustrado e mimeografado para cada uma delas. Pede que façam a leitura silenciosa. Todas debruçam-se sobre a folha, até mesmo o pequeno de cinco anos que *ainda está encostado*.

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

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

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

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

Na sala de aula, o professor procede à leitura, oportunizando a todos que leiam um pequeno trecho. Dos três de 1ª série, ele se aproxima e auxilia-os na leitura de algumas palavras-chave. A partir do texto discutem ainda as outras possibilidades de final, momento em que o professor reflete com as crianças, problematizando a situação e instigando-as a encontrar saídas, busca com elas valores como: entre-ajuda, solidariedade, acolhimento do outro, o que realiza com muita propriedade, trazendo os ensinamentos para as suas vidas. Segundo Vieira Pinto (1982, p. 109):

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

A atividade culmina com a produção de um texto individual dos educandos.

As crianças que iniciam o processo, devem desenhar e nomear os desenhos, todos trabalhando o mesmo tema. Devem também, desenhar os animais e escrever uma frase sobre eles.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

Chama-me a atenção a variedade de verbos empregados: Exemplos: O pato nada na lagoa./ A vaca dá leite./ O rato corre do gato entre outras...

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

Esta cena remeteu-me à distante Catalunya, sobre a qual estou investigando. Lá desenvolve-se um importante projeto educacional objetivando implementar uma educação do campo que garanta qualidade, equilíbrio demográfico, que seja plural, quanto a faixas etárias, séries e/ou quaisquer diferenças, onde a heterogeneidade é vista como elemento facilitador, como enriquecedor e não como problema. Falando da escola rural como um modelo de escola e uma escola modelo, Barrera, (2004) coloca três diferenciais para a referida escola: atenció a la diversitat, flexibilitat e metodologia que potencia l'autonomia, la responsabilitat i els hàbits de treball⁵.

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

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

Esta afirmativa sustenta-se na observação das atividades pedagógicas propriamente ditas, no preparo, na distribuição, no consumo da merenda e na posterior organização e limpeza dos utensílios e do ambiente. O primeiro momento, ou seja, o trabalho de leitura e produção de texto constituiu-se em rica atividade de compartilhamento de saberes. Houve momentos em que as crianças trabalharam em duplas auxiliando umas às outras sem a preocupação com séries ou níveis. Essa *interação* teve continuidade na hora da organização das necessidades do grupo.

Na hora de preparo e distribuição da merenda bem como na limpeza da sala e utensílios usados. As crianças maiores encarregaram-se das tarefas mais complexas em auxílio ao professor enquanto as menores ajudaram em tarefas mais simples, porém, todos se envolveram contribuindo de alguma forma.

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

A brincadeira, o período de recreio veio após a tarefa cumprida.

Observando o grupo e seu relacionamento afetivo e democrático com o professor a palavra que me ocorreu para definir esse relacionamento foi prática comprometida. Percebe-se relações humanas bastante intensas entre o professor e aquelas crianças, que se estendem entre os alunos.

A situação remete-me a Freire,

⁵ Aquest treball és un recull de diverses aportacions de membres del Secretariat i del GIER a les Jornades, a la visita de la Consellera, a l'Assemblea de MRPs. Setembre 2004. Secretariat d'Escola Rural de Catalunya.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza (FREIRE, 2003, p. 65).

Considero importante ilustrar essas considerações com algumas perguntas e respostas da entrevista gravada com o professor:

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

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

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

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

- Não, até por que cada uma, é cada uma.

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

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

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

- E como você encara isto?

- Ah, sim eu acho ótimo.

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

Sonho por um instante. Busco a escola *ideal*, lembro-me da Escola da Ponte⁶. Crianças vivendo e convivendo, ajudando-se mutuamente, fazendo escolhas, construindo autonomia.

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

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

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

- Com certeza, com certeza muitas vantagens.

- Fale sobre elas:

- Assim... eu trabalhei ainda essa semana.... não a semana passada, com fábulas, você sabe? Histórias, essas coisas assim, que no final têm uma moral, onde você pode tirar um monte de aprendizado pra trabalhar com eles no sentido ético também. Por que as fábulas sempre dão uma moral. Primeiro a gente lê. Lê para eles, eles acompanham a leitura; depois se é uma história fácil de ser dramatizada, às vezes eles dramatizam. A gente também vai conversando sobre esse texto. Eles respondem questões, e aí a gente também ensina gramática dentro do

⁶ Escola da Ponte- localizada no norte de Portugal- cerca de 30 km da cidade do Porto em Vila das Aves. É uma escola pública que se apresenta como uma alternativa diferente. Não há salas de aula, turmas, séries ou currículo, não existe diferença hierárquica entre professores e alunos e não há exames finais.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

texto. A gente vai retirando algumas coisas do texto para chamar atenção, pra que eles possam melhorar a escrita, tudo dentro das histórias das fábulas, ou dos textos deles mesmos.

Alegrava-me o entusiasmo do professor e ao mesmo tempo procurava entender a motivação das crianças observadas. Quando conversamos entre professores, quase sempre ouvem-se frases como: *Essas crianças são terríveis, esta ou aquela apresenta dificuldades, com fulano já desisti, ele não aprende...*

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

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

Para que o sujeito se debruce, coloque sua atenção sobre o objeto, este deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento. Aqui se encontra a primeira grande preocupação que o educador deve ter na construção do conhecimento: a proposta de trabalho deverá ser significativa para o educando, sendo essa uma condição para a mobilização para o conhecimento. Se a mobilização é a meta, a significação inicial é o caminho. (VASCONCELLOS, 2004 p. 62).

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

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

Desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham relevância para o educando – e para o educador -, vinculadas à alguma, finalidade, plano de ação do educando. (VASCONCELLOS, 2004, p. 62-63).

O referido autor continua seu raciocínio defendendo a idéia de que algumas pessoas (estudantes e professores) deveriam antes de iniciar o processo de conhecimento fazer uma aprendizagem a qual ele chama de *despertar para o desejo de interagir*, e concordo plenamente com ele, pois tenho observado muita inércia na sala de aula, muitos professores(as) cansados, desanimados, incrédulos quanto a sua capacidade, levados pelos mais diversos motivos, pelas próprias condições de vida, de trabalho, de relações sociais injustas e outras..., porém, este não é o caso nem do professor, nem das crianças da Escola Municipal Multisseriada Vidal Ramos Júnior, no interior de Campo Belo, Região denominada Dela Costa.

Pergunto-me de repente, o que esta escola, este professor, estas crianças têm, que tantas outras não têm?

E a resposta óbvia é de que a diferença não está na condições físicas, pois nem água a escola tem. Não dispõe de equipamentos sofisticados, o quadro-de- giz é pequeno. Os livros escassos, mas entre eles estão alguns de leitura do professor entre eles: Paulo Freire, e Miguel Arroyo, leituras desenvolvidas no curso de graduação do professor.

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

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

Diante do visto e vivenciado nessa escola e comparando à realidade desalentadora de algumas outras com as quais convivo, até mesmo no meio urbano, as quais possuem muitas e melhores condições; diante também da necessidade de promovermos a mudança nos espaços

escolares no sentido de resignificá-los para nossos educandos que em grande parte já não sentem nenhuma motivação para a aprendizagem, percebendo a desesperança os estados de não vida presentes nesses mesmos ambientes, ouso tirar algumas conclusões inconclusas, conforme Paulo Freire, as quais estarei expondo nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor faz a diferença, desde que ele tenha formação, compromisso político, responsabilidade, consciência crítica e acredite no que faz. Respondendo a meu problema de pesquisa:

As práticas do professor valem-se da heterogeneidade para realizar interações significativas?

Sem sombra de dúvida, aquilo que para alguns profissionais apresentar-se-ia como um problema, para *este* professor, tem-se constituído como solução. Aproveitando as teorias estudadas, ele mesmo (o professor) chama Vygotsky para me afirmar que se aprende na *interação* a qual é por ele estimulada.

Pude realmente perceber na observação as relações pessoais entre professor/aluno bem como entre aluno/aluno como formas significativas de interação.

Outro ponto alto do trabalho: as várias disciplinas integradas, transcendendo as séries e respeitando o ritmo e nível dos sujeitos. Os conhecimentos abordados são os conhecimentos da vida, da cultura e do interesse local partindo daí para o universal. O professor é da região e com ela se identifica e é a partir dali que eles olham o mundo. Sinto que nesta escola, com seus limites e possibilidades, tanto estruturais, quanto do próprio professor ainda em formação, quanto das crianças que trazem seus saberes mas também preconceitos em relação ao fazer da escola, acontece algo muito especial. As relações humanas que lá se estabelecem, *a pedagogia de esperança* vivida pelo professor e a conseqüente contaminação dos educandos fazem daquele espaço um lugar bom para se viver, para aprender, crescer e construir juntos.

Falo da esperança segundo Freire (2003, p. 72) esclarecida pela citação que segue: *Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.*

Vale lembrar que aquilo que procuramos e às vezes nos parece tão difícil realizar como: a motivação dos estudantes, a interação entre eles e o professor, o trabalho em grupo, a não fragmentação dos conteúdos nas disciplinas, o respeito às diferenças, a inclusão e a alegria de aprender se encontram presentes, lá naquela escola multisseriada do interior.

Isso me faz pensar se essa não é uma realidade em outras escolas desse modelo. Se não seria essa, uma das saídas para o engessamento construído para o sistema escolar em que se separa tudo e se compartimentaliza o conhecimento.

Se não são: a organização rígida demais, o trabalho mecânico e fragmentado, as relações pessoais que não se estabelecem, não se estreitam, o saber da escola, descontextualizado da vida, e ao mesmo tempo o desinteresse pelas trajetórias, dos educandos e professores, alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, por essa escola tão fria e nada prazerosa que hoje se nos apresenta.

Ter-se-ia que pesquisar mais para poder fazer qualquer afirmação.

E isto é o que me proponho a fazer especialmente conhecer sobre a experiência que se realiza desde a I Jornada 1979, Barcelona, e especialmente entre outras até a V Jornada 1985. La Seu d'Urgel Primer document conjunt on es perfilava l'organizació en ZER⁷ - experiência da Catalunya.

⁷ZER = Zona de Educação Rural

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

Uma experiência construída em conjunto ao longo das discussões e do trabalho coletivo organizado por várias frentes, que hoje garantem uma educação especialmente voltada para o campo nas suas diferenças.

Nesse íterim, entre a proposta de trabalho e sua construção, reanimou-me especialmente o Seminário de Educação do Campo da Serra Catarinense, realizado em nossa cidade de Lages SC, nos dias 12, 13, e 14 de junho de 2006. Pude sentir meu interesse de pesquisa relevante, e este momento propício para ampliar ainda mais as lutas por políticas públicas que legitimem e garantam uma escola do campo de qualidade, principalmente a partir da instituição do Fórum de Educação do Campo da Serra Catarinense, criado nesse seminário.

Com professores comprometidos como os protagonistas deste trabalho, o MEC (SECAD) – também se comprometendo enquanto governo, através de profissionais amparados pelas Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo a exemplo do:

Art. 13 I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo. (Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002).

Renova-se a esperança de uma educação que garanta realmente a conquista da cidadania para todas (os).

Hoje, só posso dizer a este professor: Que bom que você existe. E felizes das crianças que estiveram e estão com você. Você faz a diferença, pelo seu compromisso, pela sua formação e consciência política, pela sua prática de respeito aos outros sujeitos com os/ e para os quais você trabalha. Você é diferente porque possui uma utopia.

Encerro com palavras suas:

Valeu a pena porque acredito na educação como um dos caminhos para construirmos uma sociedade melhor, mas sobretudo por que não me sinto de braços cruzados diante dos problemas sociais. (Palavras do professor entrevistado, Germano).

REFERÊNCIAS

BARRERA, Marta. **Escola Rural: un model d' escola i una escola model**. Secretariat Catalunya Escola Rural, 2004.

Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade -SECAD**. Resolução CNE/ CEB nº 1 – 3 de abril de 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 165 p.

REGO. Teresa Cristina, **Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 4.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 138 p.

TARDIF. Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério**. In: CANDAU. Vera Maria (org.). **X ENDIPE, Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2. ed. R.J. DP&A., 2002. 200 p.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004. 141 p.