



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Dissertação

**Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de
Nova Petrópolis:
perspectivas interculturais no processo de escolarização.**

Everaldo Marini

**Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Orientador**

CANOAS
2010

Everaldo Marini

**Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de
Nova Petrópolis:
perspectivas interculturais no processo de escolarização.**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação do Curso
de Mestrado do Centro Universitário
La Salle – Unilasalle, como
exigência parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Gilberto
Ferreira da Silva

TERMO DE APROVAÇÃO

Everaldo Marini

Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis:
perspectivas interculturais no processo de escolarização.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Ana Maria Colling (UNILASALLE)

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly (UNILASALLE)

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (ORIENTADOR)

Prof. Dra. Malvina do Amaral Dorneles (UFRGS)

Canoas
2010

Dedico:

À Minha **MÃE**, Nelci Rodrigues Marini (minha especial consideração e respeito),

A Meu pai Oliveto Batista Marini (em memória),

Às Minhas irmãs Dalva e Dalma,

A Meus avós paternos e maternos (em memória),

A meu orientador e amigo, Gilberto Ferreira da Silva,

A Deus, a quem me submeto como filho e criatura.

Agradecimentos

Ao meu orientador Professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva, com quem durante os anos de especialização e mestrado muito aprendi, admirei e aprendi a respeitar pela convivência, pelo saber demonstrado nas entrelinhas das análises, pela sua cultura geral e específica e, principalmente pela sua humanidade. Também devo pela sua coragem em apostar num candidato ao mestrado, que apresentava e ainda apresenta muitas lacunas, inacabamentos, ignorâncias e pouco tempo para o estudo desta envergadura, mas que nunca, com certeza, faltou coragem, desejo e perseverança em atingir este nível acadêmico.

Ao colega e Diretor da Escola Bom Pastor Adriano Antônio Fiorini, pelo incentivo e apoio na realização deste mestrado.

Aos professores do Mestrado em Educação do UNILASALLE/CANOAS pelo apoio, sabedoria e competência acadêmica apresentado nas aulas e nas considerações relacionadas aos meus trabalhos.

Ao professor Evaldo Luis Pauly pelas contribuições pontuais e competentes.

A colega e professora Célia Weber Heylmann, pelos apontamentos de correção da língua portuguesa e leitura atenta e minuciosa de cada um dos capítulos.

A colega e professora Célia Haugg Spaniol, pelas tabulações dos questionários aplicados aos alunos e professores no estudo de caso.

Ao colega e professor Rubens Teixeira de Souza, pela tradução do resumo em língua portuguesa para a língua Inglesa.

À professora e amiga Ladi Senger, ex-diretora da Escola Bom Pastor e atual Secretária de Educação, Cultura e Desporto do Município de Nova Petrópolis, pelo apoio, incentivo e concessão de entrevista sobre nucleação escolar.

À professora e amiga Juliana Gürtler, ex-supervisora educacional da escola Bom Pastor e atual Diretora dos pontos turísticos de Nova Petrópolis, pelo apoio e incentivo dedicados a minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores, equipe pedagógica e alunos da Escola pesquisada, pela disponibilidade em responder aos questionários e entrevistas e a quem devo aos dados apresentados neste trabalho.

À professora Tania Irani Stahl Seefeld, Supervisora Educacional da Escola pesquisada, pelas contribuições informais de valioso significado a este trabalho de pesquisa.

À Secretária Escolar da Escola Bom Pastor Rejane Silene de Castro, pelas contribuições na realização das entrevistas.

Às comunidades escolares fechadas e que foram visitadas e entrevistadas, pela valiosa contribuição e apoio nesta pesquisa.

Aos colegas de mestrado, pelo apoio e incentivo.

A minha mãe, pela generosidade, simplicidade, confiança e amor depositados nas iniciativas que sempre tomei em minha vida.

“(...) Uma cultura não pode viver ou transmitir-se independentemente da sociedade que a alimenta. Reciprocamente, não há nenhuma sociedade no mundo que não possua sua própria cultura. É aí que a cultura é socializada”. (Jean-Pierre Warnier)

SUMÁRIO

RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
1 INTRODUÇÃO	11
2. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	19
2.1 Cultura.....	19
2.2 Multiculturalismo	24
2.3 Interculturalidade e educação.....	29
3. EXPERIÊNCIAS DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR	32
3.1 A experiência de nucleação em comunidades do Estado de Santa Catarina.....	32
3.2 A experiência de nucleação em comunidades do estado do Paraná.....	38
3.3 A experiência de nucleação em comunidades do Estado do Rio Grande do Sul	40
4. METODOLOGIA – O PERCURSO DA PESQUISA.....	46
4.1 Caracterização da pesquisa.....	46
4.2 Sujeitos da pesquisa	49
4.3 Instrumento de coleta de dados	49
4.4 Estudo de caso único	50
4.5 Questionário.....	52
4.6 Entrevista.....	54
4.7 Observação	56
4.8 Análise de dados	59
5. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
5.1 Aspectos culturais: a imigração e seus desdobramentos	61
5.2 Pequena história do município de Nova Petrópolis.....	62
5.3 Aspectos econômicos: estratégias para o desenvolvimento	63
5.4 Aspectos sociais: alguns números estatísticos	65
5.5 Aspectos religiosos: o protestantismo e o catolicismo como referência....	68
5.6 Breve histórico da Escola Bom Pastor	69
6 DADOS DA PESQUISA POR QUESTIONÁRIO	75
6.1 Corpo Docente	75
6.1.1 Características gerais dos professores e equipe pedagógica pesquisada	76
6.1.2 Formação e prática docente	79
6.1.3 A percepção sobre o processo de nucleação	84

6.1.4 A percepção docente sobre a qualidade de ensino	85
6.1.5 Aspectos culturais.....	88
6.1.6 A nucleação sob o ponto de vista administrativo	90
6.1.7 Práticas docentes e recursos didáticos.....	93
6.1.8 Grau de satisfação dos docentes.....	96
6.2 Corpo Discente.....	97
6.2.1 Características gerais dos alunos pesquisados.....	98
6.2.2 Dados de identificação	98
6.2.3 Práticas culturais discentes	103
6.2.4 Formas de economia familiar.....	104
6.2.5 Participação da família nas atividades escolares	107
6.2.6 A percepção dos alunos sobre o ensino.....	108
6.2.7 Aspectos culturais.....	111
6.2.8 Relacionamento interpessoal.....	116
6.2.9 Transporte escolar	117
6.2.10 Escolas de origem dos alunos na Escola Núcleo Bom Pastor	119
6.2.11 Grau de satisfação discente	122
7. NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM NOVA PETRÓPOLIS	126
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXO A – Localização aproximada das escolas núcleos.....	155
ANEXO B – Escola fechada e restaurada na Linha Riachuelo	156
ANEXO C – Roteiro de entrevistas	157
ANEXO D – Questões enviadas e respondidas eletronicamente.....	159

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo de pesquisa investigar e refletir sobre a nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis, Estado do Rio Grande do Sul, numa perspectiva intercultural dos processos de escolarização. O estudo considera a revisão bibliográfica e epistemológica do tema como elementos qualificadores da pesquisa. Além disso, aproxima e discute questões ligadas à interculturalidade e políticas públicas. Como convergência dessa discussão utiliza-se a metodologia de pesquisa de estudo de caso, tomando como ferramentas de apoio: entrevistas, observações e questionário. Na perspectiva do quadro teórico e das investigações de campo fica evidente a semelhança do programa de nucleação escolar em relação a outras experiências desse tipo no sul do Brasil. Os resultados da pesquisa apontam para uma releitura do programa de nucleação escolar a partir das políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas vivenciadas na escola e questões culturais. No campo pedagógico, observam-se tímidas interrelações entre as expressões culturais vividas pelos estudantes e as práticas educacionais da instituição de ensino. A perspectiva intercultural é apresentada como um suporte teórico e prático viável para se conceber uma educação que reconhece e potencializa a diversidade cultural e as práticas pedagógicas centradas na autonomia responsável do estudante e na construção participativa (docente e discente) do conhecimento.

Palavras-chaves: Nucleação escolar. Interculturalidade. Políticas públicas.

ABSTRACT

This thesis is an object of research to investigate and reflect on the nucleation of traditional school communities in the municipality of Nova Petrópolis, State of Rio Grande do Sul, in an intercultural perspective of the schooling processes. The study considers the bibliographic and epistemological review of the subject as the qualifying elements of the research. Furthermore, approaches and discusses issues related to interculturality and public policies. As convergence of this discussion is used the case study research methodology, taking as supporting tools: interviews, observations and questionnaire. In the perspective of theoretical framework and field investigations it is evident the similarity of school nucleation program in relation to other such experiences in southern Brazil. The results of the research point to a rereading of the school nucleation program from the public policies on education, teaching practices experienced at school and cultural issues. In the educational field, there are shy interrelationships between cultural expressions experienced by students and the educational practices of the teaching institution. The intercultural perspective is presented as a theoretical and practical support viable to develop an education that recognizes and enhances the cultural diversity and to pedagogical practices focused on responsible autonomy of the student and on participatory construction (teacher and student) of knowledge.

Keywords: School nucleation. Interculturalism. Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa dá continuidade aos estudos iniciados durante a realização do curso de Pós-graduação em especialização em Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica no Centro Universitário La Salle em Canoas – RS no ano de 2007. O trabalho realizado procurava refletir o papel da nucleação e seus impactos na formação cultural dos estudantes. Nesta pesquisa apontaram-se dois eixos de análise: A nucleação pelo viés administrativo-pedagógico por parte do poder público municipal e pelo ponto de vista das comunidades cujas escolas cessaram suas atividades pedagógicas.

Pelo viés administrativo e pedagógico a nucleação foi entendida como mais vantajoso.

(...) segundo esse olhar é mais vantajosa arcar com as despesas de transporte que manter abertas escolas com poucos alunos. Outro ponto a ser considerado são as ofertas de professores mais bem preparados e melhor remunerados para atender as escolas nucleadas, além da boa infraestrutura das escolas da rede municipal de ensino de Nova Petrópolis (MARINI, 2007, p.11).

Já do ponto de vista das comunidades escolares cujas escolas cessaram suas atividades pedagógicas Marini (2007) reflete sobre os espaços reservados para o encontro e partilha da vida comunitária.

Os aspectos negativos desse processo são evidenciados pela fragilização das comunidades diante da falta de espaço propício para o estudo das crianças e conseqüente desestímulo ao encontro e partilha da vida comunitária. Está presente em boa parte da literatura historiográfica que a imigração européia trouxe consigo características que valorizavam o encontro e a família e a *oração*¹. A escola nas comunidades italianas e alemãs constituía juntamente com a igreja e o cemitério o centro da vida comunitária. Na escola havia a alfabetização, na igreja o cultivo da espiritualidade e no cemitério o cuidado e a veneração com os que já morreram (MARINI, 2007, p.11)

¹ Referência ao apego religioso da imigração italiana segundo Fábio Kühn em sua obra “Breve História do Rio Grande do Sul” (2004).

O presente estudo toma como objeto de análise o processo de nucleação em Nova Petrópolis a partir da escola núcleo de Ensino Fundamental Bom Pastor e suas relações com as comunidades escolares fechadas.

É importante ressaltar que os alunos deste núcleo escolar em estudo são de diferentes categorias sociais, culturais e econômicas; desde filhos de famílias tradicionais ou descendentes dos primeiros imigrantes alemães até filhos (as) da chamada migração interna, ou seja, de pessoas que procuram Nova Petrópolis para morar e trabalhar na indústria, no comércio ou na construção civil. Não podemos deixar de destacar, no entanto, a presença de alunos oriundos de cidades vizinhas, inclusive da região metropolitana de Porto Alegre. A procedência desses últimos, embora geograficamente mais distantes em relação à Escola escolhida para estudar, se dá preferencialmente ao regime de internato que a mesma proporciona.

Em dezembro de 2007, realizei uma entrevista semiestruturada e gravada com a Diretora da *Escola de Ensino Fundamental Bom Pastor*² e Secretária de Educação do município de Nova Petrópolis no final dos anos 80, período em que o poder público empenhou-se oficialmente pelo processo de Nucleação Escolar.

Naquela entrevista, constatei informações históricas sobre a nucleação no município de Nova Petrópolis que se prestam como ponto de partida para o entendimento da mesma no contexto educacional e suas implicações na formação educacional e cultural dos alunos.

Conforme a referida professora, a ideia de *nucleação*³ de escolas em Nova Petrópolis surgiu na década de 70, mas foi engavetada. Naquela época, a nucleação foi pensada para aproveitar melhor os professores existentes, pois nem todos estavam preparados *pela academia*. Não havia, por exemplo, professores formados para lecionar todas as disciplinas. No final da década de oitenta, o Município de Nova Petrópolis retomou as ideias embrionárias sobre nucleação escolar dos anos 70. Em pouco tempo, três núcleos se formaram aglutinando a maior parte das escolas de ensino fundamental de Nova Petrópolis. Um núcleo sediado na “Linha Temerária”, outro na “Linha Brasil” e um núcleo na “Linha Olinda”.

² Escola Núcleo.

³ A nucleação das escolas se constitui em um processo de agrupamento de pequenas escolas unidocentes, isto é, apenas um professor para quatro séries primárias de uma região rural em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, que pode se localizar nas próprias comunidades rurais ou até mesmo nas sedes dos Municípios (D’ AGOSTINI, 2003, p. 18).

Segundo a avaliação realizada naquele momento (Marini, 2007), o processo de nucleação escolar em Nova Petrópolis permitiu duas constatações prévias. A primeira, que o desenvolvimento dessa política pública tinha características de ordem administrativa e, a segunda, porque a nucleação escolar produz uma certa fragilização das relações educativas existentes nas comunidades de origem dos alunos; por outro lado, essa política se configura como uma alternativa para o fortalecimento econômico e dos programas curriculares das escolas polos em virtude do forte incentivo recebido do poder público.

Naquela leitura, foi visto que, no aspecto da administração escolar seria mais vantajoso arcar com as despesas de transporte que manter abertas escolas com poucos alunos. Outro ponto considerado estaria a ampliação de ofertas de professores mais bem preparados e melhor remunerados para atender as escolas nucleadas, além da boa infraestrutura das escolas da rede municipal de ensino de Nova Petrópolis existente na época.

Percebi ainda, através de leituras de artigos científicos sobre o assunto, que a fragilização das comunidades escolares poderia e pode ser constatada a partir do fechamento das escolas, pois a vivência dos costumes tradicionais das comunidades de origem dos alunos (participação nos cultos, encontros de lazer dos jovens das comunidades, reunião de famílias e festas) perdeu, inicialmente, a intensidade que vinha ocorrendo na medida em que novos hábitos culturais foram sendo adquiridos, novas oportunidades de trabalho futuro foram sendo forjadas e opções sociais foram se multiplicando no novo ambiente escolar. Por outro lado, na ocasião de fechamento desse trabalho de conclusão do curso de especialização em Supervisão Educacional, já era visível uma melhoria na formação dos docentes. Isso foi facilmente constatado através de observações a partir das falas dos professores, pais e representantes do poder público municipal, especialmente em reuniões pedagógicas, do Círculo de Pais e Mestre e de formação docente.

Diante dessas preocupações, são agregadas, nesta dissertação, as exposições conceituais de cultura, multiculturalismo, diversidade cultural e educação intercultural. Tudo isso, por duas razões: Primeiro, porque são um fio condutor desta discussão e, por lado, são consideradas alicerces da reflexão sobre o programa de nucleação escolar em Nova Petrópolis. Essa reflexão caminha, portanto, na trilha do desenvolvimento do programa de nucleação escolar, sua implantação e

implementação e, na outra ponta, sobre os impactos desse processo no cotidiano dos alunos.

A possível fragmentação cultural das comunidades que perderam suas instituições de ensino a partir de projetos de nucleação e as dificuldades de aprendizagem e adaptação dos alunos em sua nova escola constitui um ponto de partida dessa análise que toma por base as noções teóricas do multiculturalismo em sua visão mais conservadora e ainda pantanosa claramente associada aos interesses da classe hegemônica, a multiculturalidade mais aberta e libertadora e educação intercultural igualmente aberta e libertadora, mas mais crítica e que aponta para uma relação de interpenetração cultural.

Como se pode notar, a nucleação de comunidades escolares tradicionais constitui-se como o campo empírico no qual esta pesquisa é nutrida continuamente a partir da perspectiva das políticas públicas, educação e cultura. As razões da escolha desse tema e linha de pesquisa se dão inicialmente por dois motivos iniciais: o primeiro deles por se tratar de um assunto de natureza política; e o segundo, por ser de natureza cultural. Política, porque é uma ação pública decidida nos espaços delimitados pela democracia brasileira e, nesse caso, minha curiosidade intelectual e interesse científico estão focados na análise da voz das comunidades fechadas e suas manifestações no contexto da nucleação escolar. No campo da cultura, por situar-se no viés das crenças, das artes, das leis, da moral e dos costumes em que estão as interrelações com as decisões políticas e o cotidiano da vida comunitária e dos alunos na escola núcleo.

Além disso, busco algumas reflexões desenvolvidas na micro-história para sustentar que um estudo cuidadoso sobre os processos de nucleação de escolas, especialmente em Nova Petrópolis – RS não é algo simples e vago. Giovanni Levi, citando Revel em *a Escrita da história: novas perspectivas*, observa que

o verdadeiro problema para os historiadores é serem bem sucedidos no expressar a complexidade da realidade, ainda que isso envolva o uso de técnicas descritivas e formas de raciocínio, que são mais intrinsecamente autoquestionadas e menos assertivas que qualquer outra antes utilizada. O problema é também aquele de selecionar as áreas importantes para o exame: a idéia de se considerarem os indivíduos da história tradicional em uma de suas variações localizadas é analogia á idéia de se ler nas entrelinhas de um determinado documento, ou entre as figuras de um quadro, para discernir significados que previamente escaparam da explicação; ou a verdadeira importância daquilo que antes parecia ter surgido meramente por circunstância ou necessidade; ou o papel ativo do indivíduo que antes parecia simplesmente passivo ou indiferente. (1992, p. 160)

Como se vê, seria possível, então, descobrir através de uma investigação mais cuidadosa e analítica, as motivações e consequências prováveis da nucleação escolar em Nova Petrópolis.

A pergunta de partida deste trabalho “A opção pela nucleação de escolas da rede municipal de Nova Petrópolis é decorrência do controle de gastos públicos ou, a priori, constitui um projeto educacional do município?” pode ser comparado a uma locomotiva, pois pretende alavancar uma discussão estruturada em dois eixos de análise. Uma pelo viés da ação pública e outro pelo viés cultural. Já a finalidade da pesquisa é oferecer uma reflexão sobre nucleação escolar a partir das experiências em Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, e suas convergências ou divergências com as experiências em Nova Petrópolis - RS.

É importante explicitar que, a escolha deste objeto de estudo se deu pelas peculiaridades acima, além da proximidade de minha atividade profissional e residencial. Leciono e resido na escola deste estudo de caso o que me permitiu um contato direto e familiar com o campo de pesquisa. Por outro lado, estou consciente que pode comprometer as análises quando o olhar é demasiadamente *caseiro*.

Nesse contexto de interessantes peculiaridades e de diversidade cultural⁴ em que se encontram alunos de diferentes regiões, culturas e etnias está, por sua vez, muito presente a idéia do multiculturalismo e da interculturalidade. Nessa trajetória, existem, a priori, duas razões que são consideradas na pesquisa: A primeira delas é a ideia de *família Bom Pastor*⁵ preconizada no site da escola e costumeiramente lembrada pelas coordenações e professores da Escola. A segunda razão reside na questão do resgate cultural a partir da escola núcleo. Neste viés, se encontram os antigos hábitos e características culturais que, de alguma forma, deixaram de ser vivenciados e ou perderam notoriedade na vida comunitária das famílias cujas escolas foram fechadas.

⁴ Segundo Silva (2006), é importante distinguir entre **diversidade cultural** e **diferença cultural**. Considerando-se sua leitura em BHABHA (1998) a diversidade é compreendida como representação e que ainda garante a manutenção de identidades coletivas únicas. Por outro lado, continuam-se usando a palavra (...) com outras formas de compreensão. E, a principal delas, é o fato de que todos aceitamos trabalhar com a noção de que as identidades são múltiplas, fragmentadas e cada vez mais fraturadas. Já a diferença cultural é denominada de processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Ferreira ao parafrasear a proposição de Kanthryn Woodward (2004) expõem que, segundo a autora, essa noção de diferença cultural pode ser compreendida a partir de duas posições. A Primeira delas negativa. Nelas as pessoas podem ser marginalizadas, excluídas, consideradas como estrangeiros. Já a segunda posição possui uma marca positiva, pois é caracterizada pela celebração das diferenças, integração, entrecruzamento e enriquecimento.

⁵ Constata-se aqui a idéia de homogeneização social.

Ao examinar essa postura escolar é possível, em primeira mão, focar que existe um esforço muito grande por parte do poder público municipal e da comunidade evangélica organizada em conservar os antigos valores das primeiras comunidades. Um exemplo disso foi a introdução da língua alemã no currículo das escolas municipais (nucleadas ou não). Segundo Walter Kock (2003), o primeiro mecanismo de autorregulação e conservação de uma comunidade de imigrantes é o cultivo de sua língua. Para o mesmo autor, “a memória cultural só conserva o que está cristalizado sob a forma de textos, imagens e ritos, e sobrevive apenas quando devidamente cultivada e institucionalizada (...)” (p.200). Temos então, nesse contexto, a importância da escola, da igreja e de outras formas de organização existentes nessas comunidades teuto-brasileiras.

Para Oliveira (2004) não há sociedade sem cultura.

Desde que nasce, um indivíduo é influenciado pelo meio social em que vive (...). A cultura pode ser definida (...) como um estilo de vida próprio, um modo de vida particular que todas as sociedades desenvolvem e que caracteriza cada uma delas. Assim, os indivíduos que compartilham a mesma cultura apresentam o que se chama de identidade cultural. É essa identidade cultural que faz com que a pessoa se sinta pertencendo ao grupo, é por meio dela que se desenvolve o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a uma sociedade, a uma nação, a uma cultura. (p.139)

Apresento vários pesquisadores como Liliana Demarchi D’Agostini (2004), Edson Barreiro (2007), José Fagundes e Adair Cesar Martini (2003) e Carmem Emília Pérez (2008) para discutir as políticas de nucleação. Além deles, são apresentados alguns relatos de jornal sobre a nucleação escolar do Estado do Rio Grande do Sul.

Procurei organizar e sistematizar esse conhecimento para que fosse possível trazer presente a história da nucleação escolar de Nova Petrópolis e as interferências na vida comunitária e motivações dos alunos. Por outro lado, o presente trabalho é uma aproximação de abordagens de cunho teórico e prático, isto é, de leituras a partir de pesquisadores sobre o assunto e a vida comunitária das comunidades escolares fechadas.

Em virtude de se tratar de um processo que ainda não pode se concluído, organizei, além desta introdução e das considerações finais, o desenvolvimento desta dissertação em seis capítulos principais. O ponto de partida desta etapa é o segundo capítulo. Nele são apresentadas algumas considerações e conceituações sobre cultura e multiculturalismo.

O terceiro capítulo é construído a partir do diálogo com algumas experiências de nucleação existentes nos Estados de Santa Catarina, Paraná e no Rio Grande do Sul. Para tanto, foi necessário que se escolhesse municípios cujas administrações municipais elegeram a *nucleação escolar*⁶ como política pública. Isso se desenvolveu pelo acesso e disponibilidade de materiais capturados através de sistemas de buscas pela internet sobre o assunto.

No quarto capítulo, apresento o percurso metodológico da presente pesquisa. Procuro descrever a postura epistemológica e metodológica na relação estabelecida com o objeto de estudo, assim como os sujeitos da pesquisa, a descrição dos instrumentos utilizados para a captação dos dados empíricos e a forma como foram trabalhados.

No quinto capítulo, descrevo o contexto da pesquisa. Inicialmente, localizo os aspectos culturais (imigração e seus desdobramentos). Num segundo movimento, exponho brevemente a história do município de Nova Petrópolis. No terceiro ponto, destaco os aspectos econômicos da localidade em estudo. O quarto movimento elucida os aspectos sociais, e o quinto, resume os aspectos religiosos (catolicismo e protestantismo).

No sexto capítulo, apresento os dados da pesquisa obtidos através da aplicação do questionário. De um lado são expostos os dados coletados do corpo docente e, de outro, os dados do corpo discente da escola pesquisada.

Por fim, no sétimo capítulo, inicio um diálogo a partir de pesquisadores e dados coletados dos questionários, entrevistas e observações. Apresento, nesta pesquisa, elementos de discussão e análises dos processos de nucleação escolar no Brasil e, em especial, de Nova Petrópolis através de um olhar que se centra em questões culturais e de políticas públicas.

Por considerar essa discussão importante, pois é um evento consolidado como prática educacional em muitos municípios do sul do Brasil e, por outro lado, presente em poucos artigos, dissertações e teses, o presente trabalho retoma e redireciona a discussão para o viés dos aspectos culturais e das políticas públicas

⁶ A nucleação das escolas se constitui em um processo de agrupamento de pequenas escolas unidocentes, isto é, apenas um professor para as séries iniciais do ensino fundamental de uma região rural em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, que pode se localizar nas próprias comunidades rurais ou até mesmo nas sedes dos Municípios (D' AGOSTINI, 2003, p.18).

para oferecer mais uma voz aos que gritam e não são ouvidos e aos que decidem, mas não compreendem.

Para concluir, considero ilustrativo o que Silva (2001) expõe ao finalizar o último parágrafo da Introdução de sua tese de doutoramento. “(...) a vitalidade, o brilho dos olhos, por vezes desconfiados, por vezes amistosos e iluminados, se perdem na memória de quem, acima de tudo, compartilha da construção dos sonhos de uma sociedade plural, diversa, potencialmente democrática: o sujeito pesquisador” (p. 24).

2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

É pela cultura que podemos compreender os valores de um povo e é por ela, também, que podemos analisar e compreender as políticas públicas de um determinado lugar. Segundo Lopes (2009), pelo desenvolvimento das políticas culturais podemos analisar como os fluxos globais, ora reforçando e firmando territorialidades e reconhecimentos que se reforçam pelo sentimento generalizado de insegurança social, ora produzindo uma ‘ong-ização’ das culturas locais.

Neste esforço pela compreensão das questões culturais e suas imbricações com as políticas públicas voltadas para a nucleação escolar, vamos dividir esse capítulo em duas partes. A primeira delas trazendo uma abordagem conceitual sobre cultura, outra sobre multiculturalismo e a educação a interculturalidade e educação.

2.1 Cultura

Pensar a cultura como componente de uma política pública ou como forma de compreender o processo de nucleação de escolas em Nova Petrópolis é importante para uma leitura reflexiva em relação ao objeto de estudo desta dissertação. Segundo Backes (2008) a cultura entendida como mediação do humano constitui-se num processo de construção e de significação que envolve e cruza diferentes campos de força. Como o mesmo afirma, “(...) ao se pensar nas práticas escolares, torna-se desejável ficar atento para os diferentes deslocamentos que se verificam cada vez mais intensos, fluidos e diversos e mobilizar o pensar a partir de perspectivas teóricas mais abrangentes” (p.110).

Backes propõe, nessa reflexão, um olhar para as novas formas de subjetividade e identidades culturais uma vez que estamos ainda debruçados numa sociedade voltada para a homogeneização e normalização.

O referido autor fortalece essa convicção afirmando que a cultura é um espaço para se pensar novas formas de trabalho, geração de renda e grandes investimentos.

(...) a cultura é o novo espaço para se pensar as novas possibilidades de trabalho e de geração de renda e, também, como possibilidade de altos investimentos por parte de empresas, de bancos, através de seus gestores

específicos, que, em outras épocas e circunstâncias, já se valeram dos espaços da saúde, da energia, dos transportes e da comunicação como possibilidade de reprodução rápida e eficaz de seus capitais (YÚDICE apud BACKES, 2008, p.111).

Destro e Oliveira (2005), observam que os processos culturais são observados a partir do momento que exercitamos nossa percepção sobre as relações entre culturas locais e culturas globais. Segundo as autoras,

(...) os processos de globalização tem ocasionado deslocamentos culturais, donde se evidencia que o local não possui uma identidade 'objetiva', nem tampouco está numa condição de dependência em relação ao global. Isto significa que a globalização não ocasiona um processo de homogeneização cultural, mas o mais provável é que ela desencadeie identidades híbridas (p. 143).

Nesse sentido, parece afirmativo a ideia de que a nucleação esteja repleta desses significados e dessas construções simbólicas que, por vezes, encontra-se materializado pelo fechamento de pequenas escolas sob o discurso de uma escola de qualidade.

As autoras citam Hall (1997) e Santos (2003) para fortalecer esse conceito que parece perfeitamente adequado ao que pretendo desenvolver.

Essa correspondência direta de identidades com culturas locais ou globais dá margem para pensarmos em culturas híbridas e possivelmente para pensarmos em diferentes relações de poder, uma vez que se escapa da verticalidade da determinação de um poder global sobre o local. Significa também que, a partir dessas implicações, não haverá mais um 'global' ou um 'local' legítimo, já que os processos culturais contemporâneos e as conseqüentes relações de poder neles produzidos passam a interferir na constituição de ambos (p. 143).

Então, por esse viés de hibridismo e de mediação está a política. Nela são apreciados jogos de força entrelaçados por questões culturais.

Nessa perspectivam, tanto a política como a cultura perdem suas fronteiras na medida em que são desterritorializadas, configurando-se, desse modo, uma conexão entre ambas, em que a própria política passa a ser vista como política cultural. Como implicação da centralidade, a cultura é entendida como um campo de lutas e contradições (HALL apud DESTRO; OLIVEIRA, 2005, p.144).

Portanto, se para Backes (2008) a cultura é um espaço para se pensar novas formas de trabalho, geração de renda e grandes investimentos, aí está uma boa

razão para considerarmos a questão cultural na política de nucleação de Nova Petrópolis. O hibridismo cultural, por sua vez, mostra que não há uma sobreposição vertical do global para o local. O que parece ocorrer, conforme Destro e Oliveira (2005), é uma troca num campo de lutas e contradições. As questões culturais são um exemplo disso, pois nelas estão implicados valores, crenças e posições políticas, por exemplo.

Delimitar provisoriamente a cultura como paradigma de discussão das políticas públicas e, em particular, a nucleação de escolas não são critérios a desprezar, pois em nosso caso, corrobora no esclarecimento do problema desta pesquisa⁷ e é justamente neste campo teórico que todo esse trabalho se fundamenta para analisar o projeto de nucleação de escolas em Nova Petrópolis.

Diante desses desafios, definir cultura não é uma tarefa fácil; pois, além do que já foi erigido, são tantos os elementos que a constituem, que podemos dizer, genericamente, que tudo é cultura. Mas, vamos nos centrar em seus elementos balizadores e que poderão auxiliar na compreensão desta proposta de pesquisa.

Jean-Pierre Warnier expõe em sua obra “A Mundialização da Cultura” que cultura é “(...) a bússola de uma sociedade, sem a qual seus membros não saberiam de onde vêm, nem como deveriam comportar-se” (p. 12). Mais adiante, na mesma obra ele vai colocando “(...) que não há cultura-tradição que não seja ligada a uma dada sociedade, histórica e geograficamente situada. Uma cultura não pode viver ou transmitir-se independentemente da sociedade que a alimenta. Reciprocamente, não há nenhuma sociedade no mundo que não possua sua própria cultura”. (p. 13).

Outro elemento importante dentro dos estudos culturais é a língua. Segundo Warnier, língua e cultura são elementos que mantêm “estreitas relações”, pois estão no coração dos fenômenos de identidade. “Assimilar uma cultura é primeiramente assimilar a sua língua”. A escola núcleo “A” desenvolve em seu currículo a língua como fator identitário, pois, ao que parece, conserva e reconstrói as características oriundas da imigração alemã no sul do Brasil.

Se a cultura funciona como bússola e age sobre si mesma e sobre os outros, como expõe Warnier, então temos um mundo de possibilidades para esta discussão.

⁷ A opção pela nucleação de escolas da rede municipal de nova Petrópolis é decorrência do controle de gastos públicos ou, a priori, constitui um projeto educacional do município?

(...) de acordo com seus meios, grandes ou pequenos. Esta ação comporta uma certa parte de liberdade e de racionalidade. Além disso, para alcançar seus objetivos, a ação em sociedade deve levar em conta a ação dos outros e ajustar-se a ela. É aí que a cultura e a identificação têm um papel importante, ao propor repertórios de ação e de representação, prontos para serem usados, permitindo que os atores ajam segundo as normas do grupo. Ao adotar estes repertórios, eles afirmam sua vinculação, ao mesmo tempo que agem por conta própria, inclusive nos conflitos de poder e de interesse que os compõem aos outros atores. Estes repertórios dão sentido à sua ação. Eles a legitimam aos olhos do sujeito e de seus protagonistas. (WARNIER, 2003, p. 18-9)

Nesses repertórios e conflitos de interesses temos o que chamamos de cultura. Reinaldo Matias Fleuri coloca que

(...) no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural. A doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos 'desenvolvidos' dirigem aos subdesenvolvidos' para favorecer o seu crescimento. Da mesma forma, considerava-se necessário combater todas as formas 'erradas' de pensamento mítico, religioso, popular, consideradas contrárias ao pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas. A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas (2003, p. 18)

Uma vez posta a questão da escola como agenciadora das relações entre culturas com poder desigual e os processos de colonização cultural, por exemplo, parece possível, mesmo que no inconsciente do imaginário das autoridades municipais de Nova Petrópolis, a ideia de resgate cultural; ou seja, elevar o nível cultural das comunidades mais distantes dos centros urbanizados do município. Aquela escola localizada próxima das pequenas comunidades rurícolas não estaria cumprindo com sua função portadora de cultura dos centros urbanos mais desenvolvidos. De outro ponto de vista, podemos colocar, a priori, a questão econômica como incentivadora pelo fechamento das pequenas escolas; mas, mesmo assim, há sinais de uma cultura liberalizante e de mercado participando veladamente dos processos decisórios.

Em síntese, podemos dizer então, numa perspectiva Warniana, que a cultura é uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação.

A língua é um fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação dos outros, bem como fator de orientação dos atores, uns em relação ao seu meio. Toda cultura é transmitida por tradições reformuladas em função do contexto histórico. As culturas são feitas de práticas e de crenças, educativas, alimentares, artísticas, lúdicas. (WARNIER, 2003, 23)

Além disso, não se pode perder de vista o caráter dominante da cultura e suas relações com poder, com a escola e, no nosso caso, com as comunidades escolares fechadas e as escolas núcleos.

Avançando nesse estudo, a resenha de José Rogério Lopes (p. 331, 2009) desenvolve uma noção mercadológica de cultura a partir da perspectiva de George Yúdice em “A conveniência da cultura: usos da cultura na era global”. Segundo essa resenha, a cultura é hoje um recurso que gera e atrai investimentos, cuja distribuição e utilização, seja para o desenvolvimento econômico e turístico, seja as indústrias culturais ou novas indústrias dependentes da propriedade intelectual, mostra-se como fonte cultural inesgotável. Para essa abordagem, a cultura assume características distintas da cultura antropológica, aquela mais voltada para compreensão das escolhas humanas e do modo como os homens veem o mundo. Aqui, no entanto, trata-se da cultura do consumo, do mercado. Mas, ousando lançar algumas questões preliminares sobre esse viés da cultura poderíamos indagar: A nucleação escolar seria uma invenção do mercado? O modelo de educação pretendido não estaria a serviço do capital, dos novos modelos de desenvolvimento econômico?

Para finalizar a noção de cultura pelo viés antropológico, temos a diversidade cultural e diferença cultural. Para pensarmos sobre essas conceituações culturais corrobora Silva (2006), autor do artigo “Da embriaguez de um conceito, procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades”. Para o autor que baseou seus estudos em Bhabha, a diversidade cultural é vista como representação e que ainda garante a manutenção de identidades coletivas únicas. Há, ainda, outras formas de compreensão da palavra e “a principal delas é o fato de que todos aceitamos trabalhar com a noção de que as identidades são múltiplas, fragmentadas e cada vez mais fraturadas” (p. 24). A questão das diferenças culturais aparece como

“processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (SILVA, 2006, p. 24). O referido autor se baseia em Kathryn Woodward (2004) para estabelecer aqui algumas distinções conceituais. Para a autora citada por Silva a noção de diferenças culturais pode ser vista por dois vieses. Um deles é negativo. As pessoas, nesse caso, são marginalizadas e excluídas, consideradas como estrangeiros. Pelo viés positivo, as diferenças culturais são vistas pela celebração da diferença, permite-se a integração, entrecruzamento e enriquecimento de manifestações (culturais, sociais...).

No item a seguir, será posto a questão do multiculturalismo em suas diversas variações e compreensões. Assim, para ampliar a compreensão de cultura lança-se mão de instrumentos de pesquisa e de análise.

2.2 Multiculturalismo

Para averiguarmos o multiculturalismo em maior profundidade vou me valer da compreensão desenvolvida por Vera Maria Candau (2008). A autora coloca a questão da anulação do Outro como uma das características de nossa sociedade. Para ela, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica e da pergunta de como nos construímos socioculturalmente levando-nos a questionar: o que negamos, o que silenciemos, o que afirmamos, o que valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Considerando as incursões que Candau (2008) faz na obra “Multiculturalismo: diferenças Culturais e práticas pedagógicas”, vou me ater a quatro abordagens multiculturais que considero significativas para este estudo. O multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, o multiculturalismo interativo e o Daltonismo Cultural como abordagens ou posturas que desencadeiam diferentes atitudes pedagógicas na sala de aula.

Multiculturalismo assimilacionista - Este tipo de multiculturalismo parte da afirmação, segundo Candau (2008), de que vivemos numa sociedade multicultural. Numa perspectiva descritiva dessa abordagem temos:

(...) não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classe populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos

fundamentais que outros sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados 'normais' e com elevados níveis de escolarização. Uma perspectiva assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à hegemônica. (...) não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação (...) os que não tinham acesso (...) a esses bens e a essas instituições são neles incluídos (...). Essas estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas. Essa posição defende o projeto de afirmar uma 'cultura comum', a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores 'diferentes', pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, 20-1)

Multiculturalismo diferencialista - Indo para a segunda acepção considerada por Candau, vamos encontrar o que ela chama de multiculturalismo diferencialista.

Esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. (...) São enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações. (CANDAU, 2008, 21-2)

A autora alerta sobre os riscos dessa abordagem como o que ela denomina, por exemplo, apartheid socioculturais.

Multiculturalismo aberto e interativo (multiculturalidade) - Este tipo de multiculturalismo é, na visão de Candau, defensor de uma educação voltada para o 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Outra característica destacada é a hibridização cultural que vivemos.

(...) os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção permanente, o que supõe que as culturas não são 'puras'. A hibridização cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. (...) As relações culturais não são relações idílicas, não relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (CANDAU, 2008, p. 23)

A mesma autora sustenta que a multiculturalidade admite o diferente sem reduzir um para o outro. É uma proposta para a negociação cultural, "que enfrenta

os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo quais as diferenças sejam dialeticamente incluídas”. (CANDAU, 2008, p. 23)

Daltonismo Cultural - O Daltonismo cultural, como diz Candau (2008) tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões:

A dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é concentrar-se no grupo 'padrão', ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAU, 2008, p.28)

Seguindo essa discussão, Forquin (2000) nos coloca a visão de multiculturalidade como fator importante para as escolhas políticas e éticas.

Um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (p.61).

Segundo Elizabeth Macedo (2006), o termo multiculturalidade nos remete a um olhar diferente do multiculturalismo. O multiculturalismo é facilmente configurado a um perfil conservador sobre a cultura, ou melhor, sobre o que se entende por cultura. “As propostas conservadoras produzem uma ideologia da assimilação, pela qual pretendem que jovens de culturas minoritárias passem a participar da cultura iluminista como se fosse a sua” (MACEDO, 2006, p.335). Outro detalhe, marca do multiculturalismo, é fomento ao ensino profissional como opção preferencial para aqueles que não têm acesso ao curso superior. Por outro lado, temos uma vertente mais liberal que se afasta da linha conservadora ao acreditarem na possibilidade de reversão das condições socioeconômicas que estariam na base da discriminação, especialmente com políticas integracionistas e compensatórias. Segundo essa vertente, que vai além de projetos conservadores e liberais, temos de acordo com

McCarthy (1994) o surgimento de alternativas multiculturais que podem ser subdivididas em três grandes discursos: da compreensão cultural, da competência cultural e do empobrecimento cultural.

- O discurso da compreensão cultural lastreia-se no relativismo cultural, na aceitação da diferença como algo positivo e no diálogo entre os diferentes grupos. Defende que os professores devem ser sensíveis às diferenças étnicas, buscando desenvolver atitudes positivas no que diz respeito a essas diferenças;

- O discurso da competência cultural, por seu turno, advoga que o pluralismo cultural deve ocupar um lugar nos currículos, com a definição de competências interculturais. Os programas mais comuns são os bilíngues, biculturais e étnicos baseados em valores pluralistas;

- O discurso do empoderamento ou emancipação cultural, centrados na história das minorias e na narrativa dos resultados que esses grupos vêm conquistando socialmente como instrumentos de favorecimento do sucesso escolar e econômico. Nesse sentido, Elizabeth Macedo ao comentar McCarthy aponta que o currículo precisa incluir a história e as conquistas dessas minorias. (McCARTHY apud MACEDO, 2006, p. 337-8)

Considerando as definições conceituais até aqui expostas, penso que podemos partir agora para os aspectos políticos e macroculturais da nucleação de escolas da rede municipal de Nova Petrópolis, deixando-se assim, as análises e aplicações a *posteriori*.

Diante de tal situação e das incertezas sobre para onde vamos e o que realmente queremos é que podemos perguntar. Em que sentido a nucleação escolar em Nova Petrópolis está contribuindo para melhorar a qualidade do ensino, o relacionamento interpessoal e a valorização das culturas?

Morin (2000, p. 213), ao tratar do pensamento complexo, discute as questões relacionadas às incertezas. Ao meu ver, tais considerações viabilizam uma reflexão mais aprofundada sobre a pergunta de partida deste projeto de pesquisa, pois os questionamentos refletem incertezas e buscam respostas mais ou menos seguras.

Citando textualmente o autor (p. 213)

O modo complexo de pensar não tem somente a sua utilidade para os problemas organizacionais, sociais e políticos. O pensamento que afronta a incerteza pode esclarecer as estratégias do nosso mundo incerto. O pensamento que une pode esclarecer uma ética da reunião e da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente os seus prolongamentos existenciais que postulam a compreensão entre humanos.

Caminhando nesta direção, Jean-Louis Le Moigne escreve o capítulo 5 “Sobre a modelização da complexidade” na obra “A inteligência da complexidade” de publicação dele e de E. Morin. Nesse capítulo, ele expõe um dos subtemas “o exercício da inteligência: a organização”. Ali podemos encontrar algo que possibilita uma mudança de olhar sobre o processo de nucleação em Nova Petrópolis.

Nem elementos elementares, nem conjuntos, nem espaços, nem números em si, nem causas, nem... Só existem operações – ou seja, os atos. Esse postulado implícito de uma equivalência entre a Substância invariante e a Forma em movimento permite modificar o quadro de referência que é interpretado pela inteligência em ação: não se trata mais de tentar enumerar exhaustivamente os estados, presumidos como invariantes e talvez inumeráveis pelos quais o fenômeno modelizado é suscetível de transitar. Trata-se de reconhecer os atos, as ações, os fundamentos, os comportamentos – pelos quais se manifestarão a atividade e a evolução desse fenômeno. Os índices, que permitem o acesso aos enunciados dessas descrições, não serão mais estabelecidos como referência aos substantivos (indicadores das substâncias a considerar – no sentido hegeliano do termo), mas como referência aos verbos, indicadores das ações (processos, processadores, funcionamentos, movimento, transformação, evolução) (p. 227).

O postulado acima incita-nos pensar pelo viés da necessidade de se reinventar a educação escolar num contexto a partir e além da pergunta de partida “(...) para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (CANDAUI, 2008, p.13).

Esse reinventar a educação é sempre necessário, pois tudo está em constante transformação. Assim como dizia Heráclito. “Tudo é vir-a-ser, tudo muda, tudo se transforma. ‘As coisas são como um rio, não há nada permanente’. O vir-a-ser é um dado último e não pode ser ulteriormente decomposto: nenhuma realidade, imóvel e idêntica a si mesma, escapa ao infatigável devir” (MONDIN, 1981, p. 26).

Por outro lado, a preocupação com o caráter homogeneizador e monocultural da escola se faz necessário, pois no olhar de Vera Maria Candau está cada vez mais forte. Segunda a mesma autora

Uma (...) contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura (s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos (2008, 15).

Semprini (1999, p. 83), aponta que a realidade é uma construção.

A realidade social não tem existência independente das personagens que a criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda a objetividade é uma objetividade 'sob uma descrição', que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade.

Avaliar aspectos dessa realidade, portanto, parece mais complexo do que inicialmente. Não será simplesmente suficiente a comparação de dados, mas, a partir da descrição do contexto histórico/cultural e de leituras adicionais imaginárias, novas interpretações e reinterpretações.

2.3 Interculturalidade e educação

Silva (2001) apresenta alguns eixos condutores da educação intercultural. Um deles parte do pressuposto de que a mesma se configura numa intervenção crítica e transformadora na realidade multicultural oportunizando uma proposta de ação. Seguindo essa perspectiva, Silva (2001) recolhe de outros autores uma leitura da educação intercultural diversificada e profunda. Ao citar García Martínez e Saez Carrera, por exemplo, temos uma boa ideia dos caminhos tomados por Silva para discutir interculturalidade.

(...) o termo intercultural possui um traço denotativo mais dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes e 'que recolhe melhor a intencionalidade, atitudes e comportamentos de acordo com os princípios de melhor entendimento dos alunos de diversas culturas' (MARTINEZ; CARRERA apud SILVA, 2001, p. 128).

No ponto de vista europeu, de certa forma, a educação intercultural apresenta preocupações que privilegiam a análise e o estudo de 'culturas novas/diferentes' que convivem e se inserem na sociedade considerando os desafios apresentados (bilinguismo, religião, costumes, hábitos, vestuários, conflitos étnicos, entre outros).

Sinteticamente Silva (2001) nos destaca que o discurso voltado para uma **educação multicultural**⁸ evidencia:

- 1) integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos da sociedade no programa curricular tais como datas comemorativas, celebrações, mitos, heróis etc;
- 2) centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais visíveis de grupos minoritários na sociedade, tais como negros, índios, ciganos, imigrantes etc;
- 3) movimento de preservação da cultura histórica de um determinado grupo minoritário étnico;
- 4) centralidade no debate sobre os fenômenos multiculturais das sociedades contemporâneas.

A interculturalidade, como se pode notar supõe o diálogo e compartilhamento dos saberes entre os diferentes grupos étnicos e migratórios.

O autor propõe a compreensão de interculturalidade como um conjunto de processos devidos às interações de duas ou mais culturas, que tanto podem ser de origem étnica quanto de caráter migratório, em um mesmo espaço geográfico, apontando para a integração e reciprocidade de tal maneira que possam enriquecer-se mutuamente, conservando identidades próprias ao mesmo tempo que possibilitando o cruzamento destas culturas que acabam, por sua vez, sendo estimuladoras de novas construções identitárias híbridas ou mestiças (ESTÉBANEZ apud SILVA, 2001, p. 129-30).

Para Silva, essa noção de educação intercultural parece responder a uma definição conceitual que articula em seu interior tanto aspectos herdados do movimento multiculturalista norte-americano, como, por exemplo, a luta por justiça social, quanto no sentido de potencializar a convivência de diferentes culturas em um mesmo território, o diálogo e a comunicação entre os próprios sujeitos, resultando em processos formadores de identidades híbridas/mestiças (2001, p. 131).

⁸ Conforme Silva (2001), no interior da educação multicultural encontram-se representações de concepções do multiculturalismo mais geral.

Na presente dissertação, são consideradas tais acepções (multiculturalismo e educação multicultural) objetivando potencializar uma maior compreensão das relações entre cultura e políticas públicas.

Diante do exposto neste capítulo sobre cultura, multiculturalismo, educação multicultural e educação intercultural percebe-se um fio condutor entre Lopes, Backes, Destro e Oliveira, Candau, Warnier, Fleuri, Forquin, Macedo, Morin e Silva (entre outros). Esse fio condutor, que pode ser denominado genericamente de cultura, enfatiza várias acepções do multiculturalismo, multiculturalidade e interculturalidade. Tais acepções em maior ou menor grau potencializam uma reflexão para a educação intercultural projetando-se como referencial de análise da nucleação escolar de Nova Petrópolis.

Nesse sentido, cabe constantemente o seguinte questionamento. Em qual *modelo cultural*⁹ está alicerçado o programa de nucleação escolar em Nova Petrópolis? Há uma consciência pública sobre o programa de nucleação no referido município ou esse programa foi implantado num contexto cultural acrítico ou pouco refletido pelas comunidades envolvidas e órgãos gestores.

⁹ Estamos discutindo aqui modelos como o multiculturalismo e a educação intercultural.

3. EXPERIÊNCIAS DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR

Conforme já fora acenado nas considerações iniciais dessa dissertação, construo um diálogo com algumas experiências de nucleação existentes nos Estados de Santa Catarina, Paraná e no Rio Grande do Sul. Justifica-se para tanto, a escolha de municípios cujas administrações municipais elegeram a *nucleação escolar* como política pública.

3.1. A experiência de nucleação em comunidades no estado de Santa Catarina

Com relação ao Estado de Santa Catarina, coletei dados relativos aos municípios de Lacerdópolis e Seara, ambos do meio oeste catarinense. Na abordagem sobre a nucleação em Lacerdópolis trago presente o artigo de Liliane Demarchi D`Agostini em que ela discute “O processo de nucleação de escolas rurais em Santa Catarina 1997/2002” e o artigo sobre “Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada” de José Fagundes e Adair Cesar Maritini analisando mais especificadamente a nucleação no município de Seara.

Liliane Demarchi D`Agostini analisa o processo de nucleação ocorrido em Santa Catarina¹⁰ a partir de sua experiência como Secretária de Educação do Município de Lacerdópolis e como protagonista de um processo de desmantelamento de uma estrutura educacional que vinha desde o início do século XX. Seu objetivo foi desvelar as implicações políticas e ideológicas implícitas na proposta do governo da época e buscar explicações para a violência cultural que as comunidades rurais sofreram com o processo da nucleação.

Expõe a autora, que a reação das comunidades onde as escolas foram fechadas foi de descontentamento e desconforto pelo abandono dos prédios escolares, mesmo havendo possibilidades de reestruturação desses antigos locais visando à promoção de cursos, palestras de clubes de mães, por exemplo.

Por outro lado, aos poucos, à medida que os problemas foram sendo amenizados, os pais passaram a avaliar somente os avanços qualitativos em

¹⁰ “O Processo de Nucleação de Escolas Rurais em Santa Catarina- 1997 /2002” é O título da dissertação de Mestrado defendido na UNICAMP sob a orientação do professor José Luis Sanfelice.

relação às questões didáticas – pedagógicas deixando em segundo plano o transporte escolar e o aumento das distâncias de deslocamento das crianças até a escola núcleo.

Essa política educacional é colocada por Liliane Demarchi D'Agostini ao analisar o caráter excludente da educação brasileira que beneficiava principalmente os cidadãos de classe mais abastada e o chamado “Ruralismo Pedagógico”, de características escolares e que visava fixar o homem no campo; além disso, é destacado pela autora o desenvolvimento da extensão rural, que era mais amplo que o “Ruralismo Pedagógico”, pois, além de assessorar o homem do campo em suas atividades, se propusera em fazer o papel de agentes de financiamentos especulativos para o setor agrícola do país.

Segundo D' Agostini, é a partir desse contexto que a nucleação começou a se configurar como proposta pedagógica concreta no Estado de Santa Catarina, principalmente, com a lei estadual n. 8.245 de 1991 em que o Estado delegava aos municípios a gestão das escolas multisseriadas¹¹ rurais. Em 1997, o Governo Estadual aprofundou a transferência de responsabilidades aos municípios, mas como os valores oriundos do FUNDEF¹² eram insuficientes

(...) os Municípios sentiram-se desafiados a procurar modelos de gestão e financiamento mais adequados para a nova realidade que surgia. Por isso, a Nucleação de Escolas rurais em Santa Catarina aconteceu em alguns Municípios de forma atropelada e radical. A nucleação, embora incentivada pela Estado, esteve mais ligada às redes Municipais, pois o número de alunos ali era menor, resultado do êxodo rural das comunidades do interior. (D' AGOSTINI, 2003, p. 20)

Na análise sobre as causas da implantação da nucleação em Santa Catarina, são encontradas, pela autora, duas razões que tornaram possível a nucleação em Lacerdópolis. Uma delas, de caráter econômico e, a outra, pelo viés da qualidade de ensino.

Assim, aproveitando a pouca experiência de muitos, que, movidos pela ideia de que a manutenção de alguns poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar implicaria economia aos cofres municipais, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, sob o argumento de que o novo modelo elevaria a qualidade do ensino (D' AGOSTINI, 2003, p.28).

¹¹ Escolas multisseriadas eram formadas por turmas de alunos de diferentes séries agrupados numa mesma sala de aula e um só professor.

¹² Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério – Lei n ° 9394 de 12 de dezembro de 1997.

As condições acima permitiram que a nucleação escolar acontecesse em Lacerdópolis e, gradualmente, alunos de todo o município passaram a frequentar a escola núcleo. Com isso, a nucleação de escolas, expõe D' Agostini, promove a efetivação da troca de experiências, valores e vivências entre alunos e corpo docente. E, ao contrário daquilo que se imaginava em termos de participação da família na escola, os pais vão até escola, pois se sentem valorizados. “A escola agora conhece cada pai e este se sente valorizado por ter acesso aos bens e direitos públicos que antes eram privilégios do ‘povo da cidade’” (2003, p. 27).

Outra experiência significativa sobre nucleação escolar do Estado de Santa Catarina é relatada por José Fagundes e Adair Cesar Martini no artigo “Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada”. O trabalho que eles produziram analisa o processo de transição da escola multisseriada para a escola nucleada, decorrente das políticas educacionais levadas a efeito ao longo da década de 80 no referido estado brasileiro. A pesquisa desenvolvida por estes autores está fundamentada em documentos bibliográficos, na *legislação pertinente*¹³ e em uma pesquisa de campo (entrevistas) junto aos protagonistas do processo de nucleação no município, tais como: a secretária de educação, os professores, os pais, os alunos e os representantes da comunidade do município de Seara.

Os autores destacam que a Secretaria Municipal de Educação de Seara consultou “todos os segmentos que compunham a comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores), além do corpo administrativo (...)” (2003, p. 107) em todas as comunidades do município de Seara onde havia escolas multisseriadas a respeito da implantação do projeto de nucleação.

Inicialmente, algumas comunidades apresentaram resistência ao processo. Outras acolheram a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Dentre as principais razões de resistência apresentadas estavam a insegurança em relação ao transporte escolar e o argumento que havia alunos suficientes para manter as escolas de interior abertas. Fagundes e Martini enfatizam que muitas comunidades decidiram conservar suas estruturas no modelo antigo (multisseriadas até a quarta-série) no primeiro ano de implantação do projeto de nucleação no município de

¹³ Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigos 10 e 28.

Seara, mas no ano seguinte, percebendo que a escola núcleo poderia oferecer um ensino de melhor qualidade, aceitaram a nucleação.

Alguns esclarecimentos dos autores da pesquisa e depoimentos de um pai e um morador respectivamente (das comunidades escolares fechadas), contribuem para uma visão ampliada deste processo:

Durante a realização da pesquisa, desenvolvida nas comunidades onde aconteceu o fechamento das escolas, foi notório, por parte de pessoas que residiam nessas comunidades, o sentimento de perda de uma parte da história da qual as pessoas entrevistadas fizeram parte: muitas dessas pessoas ajudaram a construir a escola, a maioria delas estudou na escola que com a nucleação deixaria de existir. “Com o fechamento fiquei muito triste, no início os filhos sempre saíam muito cedo, ainda com frio, a gente ficava muito preocupado, agora as estradas melhoraram um pouco. A minha filha tinha que levantar a 5 e 30 da manhã, quando era ainda escuro. A escola fez muita falta para a comunidade” (Pai) (FAGUNDES; MARTINI, 2003, p109)

“Agora, sem a escola na comunidade eu me sinto bem estranho, vendo meus netos, as crianças terem de sair daqui para estudar em outro lugar, a escola no nosso lugar seria muito importante. Agora não tem mais as homenagens, quando era 7 de setembro, Dia das Mães, Dia dos Pais, depois aqui tinha tudo, vídeo, televisão, geladeira, não faltava nada. A escola que meus netos frequentam agora, eu não conheço, nem sei como funciona”. (Morador) (FAGUNDES; MARTINI, 2003, p.109)

Vejamos os argumentos em defesa da “nucleação” da parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, município de Seara, nos encontros realizados em todas as comunidades nas quais existiam as escolas multisseriadas.

A nova legislação e a evolução não comportam mais um modelo de educação com escolas multisseriadas e escolas com número reduzido de alunos. A preocupação com a qualidade do atendimento à clientela escolar sempre esteve presente em todos os estudos e projetos no decorrer do ano. E para que se possa desenvolver um trabalho significativo, as turmas unisseriadas favorecem a qualidade e a socialização. Fez-se também uma retrospectiva histórica do desenvolvimento da tecnologia, da agricultura e da globalização da economia, para que se compreendesse que as transformações ocorrem nos mais variados setores. (FAGUNDES; MARTINI, 2003, p.107).

Alguns objetivos da nucleação nesse município segundo a SED (Secretaria Estadual de Educação e Desporto):

- a) oferecer condições objetivas mais propícias a uma prática pedagógica que favoreça o intercâmbio e as interações de experiências e conhecimentos;
- b) assegurar o acesso e a permanência dos alunos em turmas unisseriadas, em estabelecimentos da rede pública;

c) possibilitar aos alunos vivenciarem novas experiências que os levem a estabelecer relações mais amplas com o mundo em que vivem. (2003. p.8)

Segundo Fagundes e Martini

(...) para que o projeto se concretizasse, tornaram-se imprescindíveis algumas ações ao nível de uma política de descentralização do ensino e de reorganização da Unidade Escolar, tais como: diagnosticar a realidade local, considerando os aspectos administrativos e pedagógicos, bem como a distribuição geográfica e determinantes sociais e culturais; definir as Escolas- Núcleo utilizando critérios que viabilizassem o acesso e a permanência do aluno na escola; garantir um espaço físico adequado, material didático suficiente, equipamentos atualizados, transporte escolar seguro, serviços de apoio ao estudante e recursos humanos habilitados, que realizassem uma ação pedagógica efetiva; oportunizar ao professor que atua no núcleo condições para discutir, refletir e aperfeiçoar-se, juntamente com seus pares; possibilitar ao professor organizar sua atividade pedagógica, levando em conta as necessidades de seus alunos, considerando as circunstâncias sociais e estabelecendo, para cada idade, um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente; assegurar o registro, através de atas de reuniões com a comunidade, respaldando a desativação da escola; reduzir, ao menor número possível, as turmas multisseriadas em favor de turmas unisseriadas, para melhoria da qualidade de ensino; assegurar gradativa continuidade de estudos aos alunos em séries mais avançadas do sistema de ensino (2003, p.8).

Para concluir o artigo, os autores apontam que as resistências e dúvidas dos pais quanto ao futuro da nucleação seriam superadas por conta dos resultados positivos que certamente surgiriam no final de tal processo. O sistema de transporte escolar também está nessa avaliação, pois sem ele os alunos não teriam como chegar à escola.

Também vale ressaltar que o projeto de nucleação em Santa Catarina, na visão de Fagundes e Martini, foi implantado para atender as mudanças estruturais da educação estadual, principalmente aquelas relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino que indicam a necessidade de neutralizar discrepâncias, enfatizado nas escolas rurais e com a adoção de políticas educacionais compartilhadas.

Vejamos a fala de um pai depois da nucleação no município de Seara – SC.

No começo eu era contra a extinção da escola, só que daí a gente foi ver, com o passar do tempo, que melhorou bastante. No início, a questão do transporte era que eles tinham que ir mais longe para pegar outros do que para chegar na aula, e agora foi mudado o trajeto, daí também ficou fácil,

aqui a questão do transporte tá boa. Foi difícil um pouco porque também as festinhas para os alunos foram reduzidas, não foi mais que nem quando era aqui. Eu achava que na nova escola era muito acúmulo de crianças, daí eu achava que pelos nossos serem do interior se misturar com o pessoal da cidade eles ia ficar meio tímidos, meio para trás, só que na verdade não é bem assim. Atualmente ele está muito bem. Com os professores me dou muito bem, com a diretora. Aqui na comunidade agora participamos lá nas festas, e já cedemos o pavilhão para fazer educação física. A gente tá fazendo intercâmbio entre a comunidade e a escola. (Pai) (FAGUNDES; MARTINI, 2003, p.112).

O que se percebe, na análise realizada pelos autores é que a nucleação em Seara foi implantada com resistências de pais e professores, mas após sua implantação as posições contrárias ao projeto foram silenciando diante dos aparentes benefícios da nucleação conforme sugere um professor em entrevista cedida aos pesquisadores. “Comparando o trabalho, agora na escola nucleada ele é muito melhor, porque só trabalho com uma série, com uma turma, enquanto lá eu trabalhava com as quatro turmas e o trabalho se tornava mais difícil, e o rendimento era menor” (Professor) (Fagundes e Martini, 2003, p 116).

Em Santa Catarina, tomando-se os relatos de D’Agostini, Fagundes e Martini, é possível aproximar algumas semelhanças e diferenças de trabalho. Em D’ Agostini assim como no artigo de Fagundes e Martini são evidenciados situações de desconforto e resistências em relação a implantação do projeto de nucleação. Na medida que o projeto foi se desenvolvendo os relatos mostram que as resistências foram diminuindo. No texto de Fagundes e Martini são elencados depoimentos que corroboram, na argumentação dos autores, denotando “certa” imparcialidade na pesquisa. Já no texto de D’Agostini vamos encontrar um embasamento teórico alicerçado na literatura bibliográfica e legislativa e uma leitura de quem estava à frente do próprio processo de nucleação. Por outro lado, o artigo de Fagundes e Martini também denotam essa defesa pela escola nucleada. Na visão de D’Agostini,

A escola Núcleo é hoje a única da Rede Municipal que, no início, atendia somente aqueles alunos provenientes da nucleação; hoje já abrange todas as crianças do Município, até quanto compreende seu espaço físico. O projeto tinha exatamente esse objetivo: “*Quebrar as barreiras que separam o homem do campo com a sede de seu município*”, pois não se concebia que a sociedade fosse organizada diferente para o homem do campo num município que possui sua economia baseada na agricultura. (2003, p. 27)

No ponto de vista de Fagundes e Martini,

Não há como duvidar do sucesso do novo programa, mas também não se pode esquecer toda a trajetória da escola multisseriada, que foi a grande

formadora da população rural, por onde passaram pessoas que hoje se destacam em suas profissões. A escola multisseriada, enquanto “filha de seu tempo”, produziu os frutos possíveis. Agora é a vez da escola nucleada produzir os seus, dentro do novo contexto histórico da sociedade catarinense. (2003, p.118).

3.2 A experiência de nucleação em comunidades do estado do Paraná

No Estado do Paraná encontramos, a exemplo do Estado de Santa Catarina, uma política educacional voltada para a nucleação de escolas rurais conforme cita Edson Bareiro¹⁴ em sua dissertação de mestrado “Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná - 1930-2005”. O autor disserta sobre as escolas rurais daquele estado destacando as estruturas políticas pedagógicas, sua situação ao longo do século XX e os processos de nucleação, por exemplo.

No decorrer de sua dissertação Bareiro expõe que na década de 1970 foi criado no Estado do Paraná o PROMUNICÍPIO (Projeto de Cooperação Técnica Estado/Município), para apoiar as administrações municipais objetivando fortalecer o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau) através da cooperação e parceria entre estado e município. Esta política incluía a contratação de pessoal técnico e administrativo, equipamento para os Órgãos Municipais e ainda, distribuição de material didático e algumas ações de capacitação de pessoal.

Para dar concretude a esta política, Bareiro (2007) expõe que a “nuclearização” das Escolas Rurais foi vista como uma possível solução, considerando-se que

(...) tinha funcionado na década de 1920 nos Estados Unidos e posteriormente em outros países e foi então, implantado no Plano Estadual de Educação (PEE 1973-1976). No Paraná, nos anos de 1976 e 1977 foram construídas oito Escolas Rurais Nucleadas e posteriormente foram construídas outras nos anos que se sucederam até o total de vinte e duas escolas (p.59).

Nesse sentido, as Escolas Rurais Nucleadas se constituem no prosseguimento do projeto anteriormente financiado pelo PROMUNICÍPIO e dão conta de uma política pública mais preocupada em administrar as questões relacionadas à educação pelo viés econômico do que pelo pedagógico.

¹⁴ Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá.

Cabe salientar que no caso do Paraná, vamos encontrar uma realidade campezina diferenciada em relação ao estado de Santa Catarina. Em Santa Catarina os minifúndios e a agricultura familiar não parecem ter perdido seus espaços em função direta dos grandes latifúndios e da modernização da agricultura como verificado no Estado do Paraná, mas o êxodo rural vem ocorrendo devido aos estímulos oriundos da indústria localizada nas cidades.

No Paraná,

um dos resultados da modernização da agricultura (...), foi a perda de padrão de vida da maioria da população rural. A estrutura fundiária era basicamente de pequenas e médias propriedades sofreu concentração e não tiveram capital para absorver o novo padrão de produção agrícola. Os seus proprietários ou ocupantes, como não dispunham desse investimento foram forçados a abandonar sua terras e migraram para as cidades maiores. (BAREIRO, 2007, p.61)

Com a diminuição da presença do homem no campo o poder público municipal precisou rever sua política educacional para o meio rural, até então fortemente marcada pelas escolas multisseriadas.

No que tange a educação rural no Paraná, a meta daquele Estado era revitalizar o ensino rural com a construção de escolas, implementação de formação de professores e aquisição de micro-ônibus para transporte escolar.

Bareiro (2007) procurou, ao que parece, fazer uma leitura generalizada da educação no Estado do Paraná sem, contudo, deixar de trazer apontamentos mais específicos como a descrição da escola rural e projetos de nucleação.

Se apoiou na estatística, conforme sugere a grande presença de tabelas e números relacionados à educação no Paraná, além do emprego da legislação e obras bibliográficas diversas.

Diferentemente de autores como D'Agostini, Fagundes e Martini, Bareiro considera que

com o deslocamento dos alunos para estudar nas escolas nucleadas ou na cidade, ao invés de trazer benefícios transforma-se em desconforto, uma vez que crianças são obrigadas a levantar mais cedo e permanecer um longo tempo no interior de ônibus até chegar à escola. Esse transtorno, com certeza, traz um prejuízo no desenvolvimento e no seu desempenho escolar, pois os alunos chegam cansados e sonolentos na escola. (BAREIRO, 2007, p. 100)

E prossegue:

Certamente a nucleação e o transporte escolar foram pensados com o intuito de diminuir os custos e melhorar a qualidade de ensino, no entanto isso foi produzindo uma sensação de inviabilidade da educação no campo, visto que a escola rural era uma referência para a comunidade. Se por um lado o fechamento das escolas foi resultado do êxodo rural, por outro, essa

política acabou estimulando o abandono do campo. (BAREIRO, 2007, p.100).

O autor ainda expõe que o esvaziamento do campo também parece reforçar o tratamento discriminatório adotado pelas políticas públicas em todos os setores *da economia e da educação*¹⁵

Apesar de ser louvável a preocupação do autor em relação aos projetos de nucleação e demais políticas públicas voltadas à educação, a reflexão do autor parece ser pautada exclusivamente em dados estatísticos e referências bibliográficas, sem o dado empírico (como as entrevistas), por exemplo. Por outro lado, tem o mérito de usar dados matemáticos, para ajudar a pensar a educação.

3.3 A experiência de nucleação em comunidades do Estado do Rio Grande do Sul

O Estado do Rio Grande do Sul também apresenta uma política educacional orientada para a nucleação de escolas. Se considerarmos só os dados de fevereiro de 2005, por exemplo, verificamos que naquela época havia 567 escolas públicas estaduais com até 50 alunos por unidade escolar. O Governo Estadual fechou naquele período 45 escolas e remanejou seus professores, funcionários e alunos para outras escolas da rede estadual e, por convênio, para escolas da rede municipal de ensino. Das 45 escolas fechadas foram transferidos 385 alunos, 62 professores e 49 funcionários.

Para Fortunati (2005), então Secretário Estadual de Educação, a mudança representa avanço pedagógico, já que as instituições que recebem os novos alunos possuem mais infraestrutura como computadores e internet.

Ainda na fala de Fortunati, o fechamento das escolas somente deve ocorrer em estabelecimentos que estejam próximos de outra escola pública, que o assunto tivesse sido discutido com a comunidade e com o poder público local e que o transporte escolar gratuito estivesse garantido.

Para o secretário, o principal objetivo das medidas é pedagógico. 'Buscamos com isso uma educação de maior qualidade, possibilitando que os alunos passem a estudar em escolas com maior estrutura e com atendimento total dos professores', disse, destacando que nas escolas muito pequenas um só professor, muitas vezes, ministra aulas para várias séries, tendo que dividir seu tempo. Fortunati ressaltou, ainda, que o

¹⁵ Grifo meu.

processo de nucleação escolar foi muito bem sucedido na rede municipal, que, em 14 anos, reduziu em 45% o número de escolas, enquanto a rede estadual diminuiu em 6%. "A Unesco já chegou a conclusão de que é preciso saber viver juntos para se ter uma boa educação, coisa impraticável em escolas muito pequenas, explicou. (FORTUNATI, 2005, [s.p.])

Objetivando uma análise mais cuidadosa dos processos de nucleação escolar no Rio Grande do Sul, escolhi o município gaúcho de Ijuí, pois nele são encontradas, com alguma facilidade, informações relacionadas à nucleação.

Ijuí é um município que dista 420 Km da capital Gaúcha e localiza-se na região noroeste do Estado. Sua população é de aproximadamente 75 mil habitantes oriundos originariamente da Alemanha, Itália, Áustria, Letônia, Polônia, França, Espanha e Hungria. O município foi criado em 1912 e possui uma forte atividade agrícola. Da localidade emergiu um sistema cooperativo sólido representado pela Cooperativa Triticola de Ijuí (COTRIJUI) e uma instituição de Ensino Superior formada pela Fundação da Universidade de Ijuí (UNIJUI). A população rural é de aproximadamente 20 mil habitantes sendo que a estrutura fundiária do município é constituída de pequenos e médios agricultores. Como Ijuí apresenta uma forte atividade econômica, principalmente a partir de 1960, atraiu famílias de agricultores de outras regiões do Rio Grande do Sul para o município, instalados principalmente nas periferias ocasionando um aumento do empobrecimento econômico da população.

Além do empobrecimento econômico são encontrados alguns problemas educacionais que podem ser lidos sob dois eixos. "A dispersão da população escolarizável por toda a área rural do Município; O aumento significativo da população urbana periférica às custas de um processo migratório que gerou o desenraizamento e a conseqüente perda de referências culturais e éticos" (Pérez, [s.d], p.26).

Nesse contexto, surgiu uma nova proposta educacional para o município que destinasse maiores recursos para a educação, pensasse na possibilidade de nucleação de escolas rurais, no transporte escolar rural, a melhoria dos recursos humanos envolvidos com a educação e ações integradas entre a Universidade de Ijuí e a Administração Municipal.

Na implantação desse programa temos, então, a Nucleação de escolas como um dos objetivos do poder público.

(...) a Administração Municipal iniciou a extinção de pequenas escolas rurais ou classes, com a conseqüente redistribuição dos alunos em escolas maiores (porém mais afastadas de suas moradias). Além de aproveitar melhor os recursos humanos, foi o pensamento da SMEC proporcionar aos alunos melhores condições de socialização e vivências interpessoais mais ricas. Os relatos dão conta de que esse foi um processo politicamente desgastante, no início, pois significou a perda da escola para várias comunidades rurais. Na medida que foram sendo sentidas as vantagens, para as crianças, de um convívio com grupos mais numerosos, e na medida em que o sistema de transporte escolar foi sendo aperfeiçoado, a nucleação passou a ser vista, de um modo geral, como uma boa solução. No processo de nucleação, as pequenas escolas foram agrupadas geograficamente em torno de 10 escolas-pólo, sendo que algumas delas foram desativadas totalmente e outras parcialmente (algumas séries). Esse programa envolve escolas municipais e estaduais, sendo que a maioria das escolas-pólos é da rede estadual (PÉREZ, [s.d], p.25).

Como se percebe, a nucleação de escolas no município de Ijuí se desenvolveu distribuindo de forma mais equilibrada os profissionais de educação na rede municipal de ensino, melhorando o gerenciamento dos investimentos públicos em educação e beneficiando a socialização dos alunos no novo espaço escolar.

Por outro lado, muitas comunidades ofereceram, ao menos inicialmente, uma certa resistência a sua implantação e só “aceitaram” a nucleação após a adaptação dos filhos na nova escola.

Numa leitura mais genérica do processo de nucleação do Rio Grande do Sul, segundo dados do Jornal Zero Hora, cada colégio público eliminado contava com a frequência média de 15 alunos - cerca de 30 vezes menos do que o resto da rede. Duas escolas, em Jaguari e em Faxinal do Soturno, apresentavam apenas uma matrícula. Para a Secretaria Estadual de Educação, uma das razões da reforma é racionalização de despesas e liberação de pessoal para reduzir carências de professores. Até o início do ano letivo de 2008, a reorganização estrutural remanejou 254 educadores - equivalente a 0,4% do contingente da rede estadual.

Na avaliação da especialista em administração e política educacional Maria Beatriz Luce (...) a quantidade de alunos apresentada pelos estabelecimentos fechados pela SEC seria suficiente para a reestruturação:

É um número muito baixo para o orçamento público. E é ruim na questão pedagógica porque reduz a troca de experiências entre colegas. Para Maria Beatriz, grupos de 20 crianças são um parâmetro ideal no Ensino Fundamental. Mas ela ressalva que colégios com baixa ocupação devem ser mantidos quando as opções de transferência são distantes. Quando são crianças pequenas e o tempo de viagem se torna muito longo, como em zonas rurais afastadas, aí é melhor manter o colégio. A secretária

Mariza Abreu afirma que a preocupação em evitar grandes deslocamentos fez com que escolas pequenas sigam em atividade: Ainda temos 261 locais com menos de 10 alunos no Estado. O Conselho Estadual de Educação é o órgão responsável por autorizar tanto a abertura quanto o fechamento de escolas e fiscalizar o cumprimento das condições exigidas para o funcionamento daquelas que recebem os estudantes transferidos. Conforme a presidente do conselho, Sônia Veríssimo, o órgão segue uma orientação de evitar que as crianças e os adolescentes viajem mais de 10 quilômetros de casa até a sala de aula - a não ser em casos sem alternativa viável. (ZERO HORA, 9 de mar de 2008.)

A questão da otimização de recursos financeiros e didáticos da administração pública quanto ao gerenciamento das escolas com poucos alunos e o transporte escolar parecem constituir dificuldades comuns da nucleação das comunidades escolares tradicionais rurais em estudo.

Como se vê, no Rio Grande do Sul bem como nos demais Estados da região sul do Brasil, a nucleação escolar constitui-se num processo de gradativo agrupamento de pequenas escolas unidocentes e plurisseriadas da zona rural em Escolas-Núcleo. Corroborando esta visão Alberto Reckziegel – Secretário de Educação e Cultura do Município de Dilermando de Aguiar – RS, município criado em 1995 na microrregião de Santa Maria e distante 350 Km de Porto Alegre. Segundo ele, a nucleação possui estruturas e características próprias de organização e funcionamento. Além disso, expõe que a nucleação apresenta uma proposta pedagógica vinculada ao contexto rural.

Com base nas informações coletadas de Alberto Reckziegel, as metas do Município de Dilermando de Aguiar para a nucleação constituem-se por:

- desativar as escolas isoladas com pequeno número de alunos e em condições precárias de funcionamento;
- oferecer transporte escolar específico;
- fornecer alimentação adequada, conforme as necessidades dos alunos;
- favorecer, ao jovem rural, a continuidade dos estudos;
- conciliar estudo e trabalho do jovem-aluno, favorecendo sua permanência junto à família; qualificar os recursos humanos envolvidos nas Escolas- Núcleo e habilitar professores leigos;
- implementar projetos especiais de iniciação ao trabalho, preparo para o exercício da cidadania e/ou melhoria da qualidade de ensino e da vida no meio rural.

Nesse sentido, a escola núcleo, conforme Alberto Reckziegel (2009), objetiva oferecer uma educação básica de melhor qualidade e adequada à realidade do meio

rural. Entre as principais metas a serem buscadas pela comunidade escolar são, na visão do secretário de educação:

(...) a formação de um ser humano consciente e crítico, não alienado, conhecedor de sua realidade, de seus problemas, potencialidades e necessidades; que seja capaz, enquanto sujeito histórico, de transformar sua realidade, reivindicando seus direitos, cumprindo seus deveres e lutando, cooperativamente, por melhores condições de vida; que compreenda o mundo como uma unidade ampla e multirrelacional; a construção de uma sociedade rural mais organizada e lúcida, capaz de resolver seus problemas de forma ativa, participativa, superando individualismos, inseguranças e preconceitos; que busque um desenvolvimento autossustentado e integrado, deixando de subestimar sua capacidade de mudança, sem perder sua identidade cultural; desenvolvimento de um educação democrático-transformadora, envolvendo, para a tomada das grandes decisões, execução de ações e avaliação global do processo educativo, toda comunidade escolar (professores, alunos e pais) que, juntamente e de forma cooperativa com dirigentes governamentais e educacionais, possa promover a formação integral do indivíduo e da própria comunidade e que também, a partir de seu contexto sociocultural, possa resgatar valores e conhecimentos positivos do meio rural, articulando-os à ciência e à técnica, de forma a constituir um saber novo, adequado à realidade contemporânea. [s.p]

Depois dessa defesa pela nucleação produzida pelo secretário Alberto Reckziegel, ficou a impressão de que nada fora da nucleação escolar possibilitaria resultado melhor para a educação. Ao ler outras experiências sobre nucleação (muitas já mencionadas neste capítulo), há no “Plano Safra Territorial do Território do Alto Vale do Itajaí do Estado de Santa Catarina”¹⁶, um parecer aparentemente contrário à nucleação de escolas. Segundo esse documento “A nucleação das escolas aliada a uma falta de estratégia pedagógica voltada ao rural (...) estariam reforçando a ‘desestruturação comunitária’” (BURG, 2005, p. 11).

Nos poucos momentos em que o texto de 72 páginas contextualiza e apresenta projetos para o meio rural de Santa Catarina penaliza a nucleação escolar como responsável pela desestruturação comunitária. Ao que parece, a autora entende que a nucleação escolar retira os alunos de suas comunidades de origem para estudar em escolas maiores e mais urbanas contribuindo para o êxodo rural, pois os atrativos e facilidades ofertados nas cidades estimulam uma vida urbana em contraposição à vida no campo, mais desafiadora e de renda muitas vezes incerta.

¹⁶ O Plano Safra Territorial do Estado de Santa Catarina (PST) é um importante instrumento de dinamização econômica dos territórios e tem a finalidade de ordenar e adequar as políticas de âmbito nacional (crédito, assistência técnica e extensão rural, comercialização e agroindústria, por exemplo). Especificadamente visa viabilizar a base produtiva de empreendimentos econômicos e de segurança alimentar e pensa na educação para manter o homem no campo.

Por fim, elementos discordantes e favoráveis à nucleação são encontrados em todos os Estados pesquisados. As resistências de algumas comunidades escolares tradicionais e a respectiva assimilação do programa de nucleação são perfeitamente constatadas.

A perspectiva educacional como uma ação cultural e ao mesmo tempo uma ação de transformação e desenvolvimento da própria cultura aumenta a capacidade de diálogo e debates, negociações e, como diz BURG (2005), favorece interlocuções com os diferentes.

A questão que se coloca, então, é como compreender e construir consenso entre grupos diferentes? Como alcançar pela ação coletiva e na diversidade de culturas soluções comuns como a nucleação de escolas?

Decorrente dessas questões, no próximo capítulo, será enfocada a questão metodológica como aporte fundamental da construção e desenvolvimento desta dissertação.

4 METODOLOGIA – O PERCURSO DA PESQUISA

4.1 Caracterização da pesquisa

Fazer a escolha de uma metodologia de pesquisa não é uma tarefa fácil, pois exige critérios bem definidos e deve estar em acordo com os objetivos do projeto. Também não se pode perder de vista o real significado do que é uma metodologia especialmente quando o foco de trabalho está no campo das ciências humanas, espaço da pesquisa científica mais difícil de quantificar e qualificar. Para isso tomo as ideias de Heloísa Helena T. de Souza Martins que afirma

(...) é preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (Demo, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (p. 291).

Considerando, então, que a metodologia é um tipo de conhecimento crítico dos caminhos dos processos científicos e que a maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está no ensinar como se analisam os dados, cabe ao pesquisador, segundo Martins (2004), a competência teórica e metodológica do cientista social. Competência esta que inclui intuição, imaginação e experiência do sociólogo.

Segundo a autora é mais fácil ensinar a coletar dados ou realizar trabalho de campo do que analisá-lo.

Nesta mesma linha de raciocínio,

não cabe (...) no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais. O que sustenta e garante a validade desses estudos é que “o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (LAPERRIÈRE apud MARTINS, 2004, p. 295).

Considerando-se esses apontamentos, é possível dimensionar, ao menos parcialmente, a complexidade da pesquisa qualitativa, proposta desta pesquisa de Estudo de Caso.

Nesse sentido, se faz necessário a apresentação de algumas críticas à metodologia qualitativa para que eu possa adquirir segurança e capacidade de aplicação suficientes desse instrumento de pesquisa.

Um desses aspectos diz respeito à questão da representatividade e o outro é o da subjetividade. Em relação à representatividade.

Como essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso — entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição. O maior problema, neste sentido, segundo os críticos, se encontraria na escolha do caso: até que ponto ele seria representativo do conjunto de casos componentes de uma sociedade? A indagação acerca da representatividade está relacionada às possibilidades de generalização e se baseia na noção estatística de amostra. Pensar em amostra é reportar-se a um conjunto selecionado em determinada população, da qual seria representativo. A constituição da amostra deve ser casual, aleatória. É possível, por esse ponto de vista, medir o desvio da amostra em relação à determinada população e empregar coeficientes que indicam com precisão a existência de distorções ou erros, bem como as possibilidades de efetuar uma generalização em direção à população. Entretanto, ao se trabalhar com o caso, como garantir que o indivíduo escolhido ou a comunidade selecionada, por exemplo, são representativos do conjunto do qual fazem parte? Seja como for, do ponto de vista estatístico, restarão sempre dúvidas acerca da representatividade (p.293).

Já em relação à subjetividade temos o “que resulta da aproximação sujeito e objeto”, ou seja, as relações entre o pesquisador e o pesquisado que podem comprometer ou ajudar no *grau de pureza*¹⁷ das análises.

Diante desses dados e dos riscos que se impõem na escolha de uma metodologia, é imperativo as necessárias ponderações que levem a uma metodologia de pesquisa. A opção pelo estudo de caso e de seus riscos se deu por duas razões. A primeira delas é a constatação do predomínio da cultura germânica local (moradores da Linha Brasil), recebimento de alunos de outros lugares (outras cidades gaúchas e ou localidades do município de Nova Petrópolis), culturas, etnias e condições sociais adversas. Outro fator é que a Escola Bom Pastor é uma instituição de ensino tradicional e reconhecido no município de Nova Petrópolis. É conhecida pela valorização dos princípios cristãos herdados da imigração, pela

¹⁷ Grifo meu.

conservação e promoção do estudo da língua alemã e é, efetivamente, uma escola núcleo de referência no município. Por outro lado, o cotidiano escolar dos alunos (relações sociais, culturais, transporte escolar e questões ligadas à aprendizagem) e o impacto dessas mudanças na vida comunitária de origem dos mesmos são pontos a serem considerados na pesquisa.

O objeto desta pesquisa é um estudo de caso com base em um (1) dos três (3) polos (escolas núcleos) existentes no município de Nova Petrópolis e, para dar conta deste estudo no que diz respeito ao levantamento de dados, serão utilizados questionários, entrevistas e observação.

Numa tentativa de romper com os preconceitos e falsas evidências sobre a discussão que se estabelece ao redor dos processos de nucleação de Escolas pretendo construir um modelo de análise baseado na pergunta de partida¹⁸ em leituras, entrevistas exploratórias e estudo de caso.

Dessa maneira, parto supondo que frente às necessidades de enxugamento dos gastos públicos no município de Nova Petrópolis decidiu-se pela nucleação das escolas da sua rede no final da década de 80 e, em decorrência disso, surgiram problemas pedagógicos como os encontrados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor – estudantes com dificuldades na aprendizagem e aparente dificuldade no relacionamento entre colegas. Alguns dizem que a escola núcleo é “forte” e a da comunidade de origem dos alunos era, em geral, “fraca”.

A então Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor, professora Ladi Senger, por ocasião da construção da Monografia do Curso em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário La Salle de Canoas, dezembro de 2007, coloca que os alunos da “*Escola Núcleo Bom Pastor*”¹⁹ são oriundos de diferentes tradições culturais e econômicas contrapondo-se aos existentes na Linha Brasil, mais homogêneo e de maioria filhos de imigrantes germânicos. Nesse sentido, diante da diversidade étnica (embora pequena) e da existência de dificuldades pedagógicas (indisciplina e questões ligadas à aprendizagem) encontradas tanto em escolas nucleadas como em instituições não nucleadas a Prefeitura Municipal de Nova Petrópolis, principalmente a partir de 2008, passou a oferecer maior autonomia às mesmas para a revisão de suas práticas pedagógicas.

¹⁸ A opção pela nucleação de escolas da rede municipal de Nova Petrópolis é decorrência do controle de gastos públicos ou, a priori, constitui um projeto educacional do município?

¹⁹ Grifo meu.

Em conversa informal com uma das Supervisoras da Escola Bom Pastor, constatei que essa forma de intervenção, a partir da realidade de cada escola, visa privilegiar e valorizar as características locais de cada instituição escolar.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos e professores das sétima e oitava séries do Ensino Fundamental da Escola Núcleo Bom Pastor, equipe pedagógica (Supervisão e Orientação Educacional) e três representações (amostras) das comunidades escolares fechadas (Nove Colônias, Riachuelo e Linha Araripe). Essas comunidades escolares fechadas foram escolhidas considerando-se: a) Questionário aplicado aos alunos e professores²⁰. b) Junto à secretaria da Escola Bom Pastor foi possível identificar pais de alunos e uma docente aposentada do período de transição da escola uniseriada para a escola multisseriada nucleada e suas respectivas comunidades. c) dos nomes encontrados como possíveis candidatos a uma entrevista semiestruturada foram escolhidos o pai de uma aluna que estava com matrícula de ingresso no Núcleo Bom Pastor na terceira série do Ensino Fundamental e de um aluno que ingressou na Escola Núcleo na quinta-série (Nove Colônias), uma docente aposentada que lecionou em escola fechada (Linha Araripe) e pais de um aluno da Linha Riachuelo, por indicação da agente de saúde local. d) O contato para uma possível entrevista foi realizado por telefone e realizada no período de 29 de janeiro e 20 de fevereiro de 2010.

Além dos dados acima, são considerados neste estudo, a revisão bibliográfica sobre o tema e o discurso oficial sobre a política de nucleação.

4.3 Instrumento de coleta de dados

Para ajudar nessa construção (realidade x teoria) penso ser elucidativa a definição de Morin (2008) quando ele procura significar uma teoria.

Uma teoria não é conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria, só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com pleno

²⁰ A partir desse instrumento de coleta de dados foi possível identificar as escolas de origens dos alunos. Esse critério qualificou apenas três comunidades escolares fechadas, pois foram consideradas somente as escolas fechadas pela Prefeitura Municipal de Nova Petrópolis dentro da área de abrangência do núcleo Bom Pastor.

emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu *papel* indispensável (p. 335).

Partindo-se da compreensão do que é a uma teoria temos o método que se apresenta como caminho fundamental para a pesquisa científica. Mas, o que significa a palavra método?

A palavra método deve ser concedida fielmente em seu sentido original, e não em seu sentido derivado, degradado, na ciência clássica; com efeito, na perspectiva clássica, o método não é mais do que um *corpus* de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir todo sujeito de seu exercício. O método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa. Pelo contrário, na perspectiva complexa, a teoria é engrama, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte. O método, gerado pela teoria, regenera-se. O método é a práxis fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática/teórica, mas que, por sua vez, regenera esta geratividade. Assim, a teoria não é o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência. (MORIN, 2008, p. 335-6)

Para oferecer as condições de entendimento e desenvolvimento da pesquisa ora almejados, são postas as técnicas de pesquisa como instrumentos pelos quais se dão as condições de aplicação da metodologia. Na presente pesquisa, desenvolvo um estudo de caso a partir de entrevistas exploratórias, revisão bibliográfica e aplicação de questionário como instrumentos de coletas de dados para posterior interpretação e análise.

4.4 Estudo de caso único

Segundo Robert K. Yin (2005), o estudo de caso único é um projeto apropriado em várias circunstâncias e inclui cinco fundamentos lógicos para esta metodologia. Representa o teste decisivo de uma teoria significativa;

A escola foi selecionada porque já apresentava um histórico de inovações, de forma que não se poderia afirmar que sofresse de 'obstáculo a inovações'. Nas teorias em vigência, esses obstáculos haviam sido citados como os principais responsáveis pelo fracasso das inovações. Gross et al. demonstraram que, nesta escola, as inovações também formam malsucedidas, mas que a falta de êxito não poderia ser atribuída a qualquer tipo de obstáculo. Foram os processos de implantação das inovações os responsáveis pelos resultados (p. 62).

O caso representa um *caso raro ou extremo*; neste sentido, o estudo de caso documentaria as capacidades e incapacidades da pessoa para determinar a natureza precisa do problema de reconhecer rostos, mas também para averiguar se existem distúrbios relacionados.

O caso representativo ou típico tem por objetivo capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou de dia a dia. O estudo de caso pode representar um 'projeto' típico entre muitos projetos diferentes.

O caso revelador ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica. É o caso do exemplo sobre os homens desempregados de um bairro de Washington, DC, e ver o dia a dia deles. "Suas observações e impressões sobre o problema do desemprego transformaram-se em um importante estudo de caso, uma vez que poucos cientistas sociais tinham tido anteriormente a oportunidade de investigar esses problemas, mesmo sabendo que eram facilmente encontrados em todo o país" (p.63).

O caso longitudinal estuda o mesmo caso em dois ou mais pontos diferentes no tempo. "A teoria de interesse provavelmente especificaria como certas condições mudam com o tempo, e os intervalos de tempo a serem selecionados refletiriam os estágios presumidos nos quais as alterações devem se revelar" (p. 63-4).

Na proposta de pesquisa, vejo que as características apresentadas para o estudo de caso serão mais significativas em um ou outro ponto e menos salientes em outros. O tipo representativo e longitudinal são duas características marcantes desta pesquisa, pois o núcleo "Bom Pastor" é reconhecido na região como um local que disciplina os alunos e de forte valorização dos princípios cristãos (característica da imigração alemã nesta região). Além disso, o presente estudo necessita tomar um certo distanciamento cronológico (época da início da nucleação, razões, motivações e as condições atuais desse processo). Já as dimensões do tipo de "caso raro" e "revelador" não deixam de estar presentes, pois necessita averiguar os possíveis distúrbios relacionados ao processo de nucleação em Nova Petrópolis e a situação atual do transporte escolar e questões de aprendizagem, relacionamento escolar entre pais e filhos e os sonhos das crianças que estudam na escola local, por exemplo.

4.5 Questionário

O questionário foi uma das técnicas utilizadas na investigação deste estudo de caso. Segundo Virgínia Ferreira (1986), o sistema de inquérito começou a ser lançado pelo Estado sob a forma de Censo da População e Controle político. À medida que ocorreu um certo estreitamento das relações políticas e científicas entre Estado e as ciências sociais, especialmente nos Estados Unidos, o inquérito foi se aperfeiçoando e sua eficiência foi revelada quando se prestou para a obtenção de informações de um número reduzido de pessoas que, através de técnicas de amostragem, se tornou estatisticamente representativo de um conjunto mais vasto.

Apesar das imperfeições que todos os instrumentos de pesquisa podem apresentar o inquérito por questionário possui para Ferreira (1986) uma

(...) natureza quantitativa e a sua capacidade de 'objetivar' informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenômenos (p.167-8).

A autora indica, inclusive, que o inquérito é aplicável a unidades sociais onde são estabelecidos certos padrões de investigação como perguntas mais fechadas e uniformes. Aliás, as perguntas mais fechadas, segundo a autora, "condicionam mais as respostas de certos grupos, no sentido já referido a propósito da imposição da problemática. Em contrapartida, facilitam enormemente a anotação no ato de inquirir e o apuramento dos resultados" (1986, p. 182).

Como as perguntas fechadas exigem um pré-teste rigoroso para que os resultados possam ser melhor colhidos e diante de um tempo relativamente limitado para a pesquisa optei, então, por um sistema de questionário semiestruturado, mais aberto e sem uma testagem prévia rigorosa, mas revisada após a primeira aplicação.

Muito me confortou uma citação de Ferreira (1986), que afirma que "quando escrutinadas, quase todas as perguntas do questionário são criticáveis" (p. 184). Percebi aí o esforço metodológico necessário para a elaboração, aplicação, apuração e análise dos dados e vi que as testagens, tão necessárias para validar um instrumento de diagnóstico, são, de certa forma, igualmente criticáveis. A autora indica ainda que a ocorrência e intensidade das contingências de um questionário

serão tanto mais acentuadas quanto mais heterogênea for a população que constitui a amostra.

Não sei ainda precisar o nível de heterogeneidade da população inquirida, pois o questionário aplicado pode ser dividido em três grupos. No primeiro grupo está a elite pensante, o poder público através de autoridades da educação, descendentes de alemães e evangélicos luteranos e inquiridos através de uma entrevista aberta. Num segundo grupo, estão os alunos das sétimas e oitavas séries da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor. Esses alunos possuem origem étnica bem diversificada apesar do predomínio de descendentes alemães, são católicos e luteranos em sua maioria e, no terceiro grupo, temos os moradores das comunidades escolares fechadas, descendentes dos imigrantes alemães e de tradição luterana em sua maioria.

Como vimos, são três grupos categorizados neste estudo. O questionário elaborado e aplicado variou de extremamente aberto a semiaberto dependendo do caso. Nas entrevistas, foi o caso em que existiu uma interação direta entre inquiridor e inquirido, apesar do inquérito estar previamente elaborado e; nos questionários aplicados em sala de aula, onde o inquiridor aplicou o inquérito sem uma mediação explícita, enfocando basicamente o inquérito e o inquirido.

Os questionários foram elaborados e aplicados pensando em diagnosticar o contexto em que a pesquisa se inseriu. Através dos dados levantados, imagino evidenciar e refletir algumas características oriundas do processo de nucleação escolar em Nova Petrópolis.

Nesse sentido, organizei o questionário para aplicação junto aos educadores, moradores de comunidades fechadas, alunos de sétimas e oitavas-séries e autoridades do poder público municipal. Para cada tipo de questionário (aplicados em forma de entrevista ou em questionário escrito para resposta do inquirido sem a participação direta do inquiridor) foi pensado trazer o entendimento dessas pessoas sobre o processo de nucleação. Junto às autoridades políticas do município (Secretária da Educação e Supervisora Escolar da Escola Núcleo pesquisada) a entrevista foi aberta e semiestruturada. No caso da Diretora da Escola Bom Pastor²¹, o diagnóstico da realidade escolar em processo de nucleação consistiu numa conversa informal e gravada. Já a Supervisora do Ensino Fundamental respondeu a

²¹ Ladi Senger. Diretora da Escola Bom Pastor no período de 1998 a 2008 e atual Secretária Municipal de Educação do Município de Nova Petrópolis (2009 a 2012).

um questionário eletronicamente e contribui informalmente com muitas informações pertinentes ao processo de nucleação escolar e seus efeitos na Escola Bom Pastor como, por exemplo, o número de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor, a metodologia utilizada pela escola para o levantamento de dados sobre a realidade familiar e dos alunos e a sua visão pessoal da nucleação escolar em Nova Petrópolis. Junto aos moradores das comunidades, foi elaborado um questionário com questões semiabertas e aos alunos da escola núcleo foram apresentadas questões semiabertas sem a intervenção direta do inquiridor. Em relação ao questionário aplicado aos moradores das escolas fechadas, o instrumento ficou centrado no período que a escola fora fechada, a vida comunitária e as relações pais, filhos e escola naquele período e as diferenças e semelhantes com dias atuais onde os filhos estão estudando na escola núcleo. Além disso, busquei questões ligadas à formação de professores, contribuições do programa de nucleação ao ensino público municipal, questões ligadas à cultura e ao transporte escolar. No questionário aplicado aos alunos de sétimas e oitavas séries, organizei as questões em eixos temáticos como dados de identificação, participações na vida comunitária e na escola, ensino e cultura, transporte escolar e a medição do nível de satisfação em estudar na Escola Núcleo Bom Pastor. Da mesma forma, essa estrutura foi mais ou menos mantida no questionário aplicado aos professores dos alunos de sétimas e oitavas séries.

4.6 Entrevista

Na busca de uma metodologia de caráter qualitativo para o desenvolvimento da dissertação sobre a nucleação de comunidades escolares tradicionais de Nova Petrópolis encontro como recurso apropriado para este caso a possibilidade do desenvolvimento de entrevistas.

Ao dizer que a entrevista é um recurso apropriado para esta pesquisa, significa supor que nem sempre a mesma constitui um recurso metodologicamente aconselhável para pesquisas qualitativas.

Segundo Rosália Duarte (2004), as

(...) entrevistas não são adequadas a todas as situações de pesquisa — há circunstâncias em que elas simplesmente não funcionam ou sequer podem ser realizadas. Quando uma investigação se inscreve, por exemplo, em um contexto em que o anonimato dos interlocutores precisa ser preservado e

estes pertencem a uma comunidade onde sua fala e sua história podem facilmente ser reconhecidas pelos demais, deve-se buscar outros meios para levantamento de material empírico. Em presídios, hospitais psiquiátricos ou instituições onde exista violência ou abuso de poder, é evidentemente desaconselhável realizar entrevistas de caráter pessoal (p.215).

Rosália Duarte também nos coloca do perigo que corremos, muitas vezes, em acharmos que a realização de entrevista é uma tarefa mais fácil quando comparada a outros instrumentos de pesquisa. A autora deixa claro que entrevista é trabalho e não bate papo informal ou conversa de cozinha.

Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *check lists* por exemplo, mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador (p.215-6)

Algumas considerações apontadas pela Rosália Duarte para a realização de uma boa entrevista.

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (p.216).

Outro ponto importante é o distanciamento do conteúdo em análise para evitar leituras precipitadas do pesquisador (especialmente o pesquisador iniciante). São recomendados, se necessário, programas especiais para ajudar na análise de dados, como os enfatizados abaixo (aplicáveis quando a pesquisa é baseada em entrevista).

a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram

as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante) (p.219).

São consideradas nesta dissertação as entrevistas com a professora Ladi Senger, ex-diretora da Escola Núcleo Bom Pastor, representações (amostras) das três comunidades escolares fechadas pela Prefeitura Municipal e referencial bibliográfico.

Essas entrevistas são organizadas no formato *semiestruturado* objetivando organizar categorias de análise primariamente em eixos principais e depois, no decorrer dos estudos, em subeixos. Os eixos de análise são: fala dos professores, visão da instituição sobre o processo de nucleação e realidade sócio-cultural dos alunos oriundos de escolas cujas atividades pedagógicas cessaram, questionário e entrevistas. A partir daí, imagino construir subcategorias que possibilitem analisar em maior profundidade a nucleação de comunidades escolares em Nova Petrópolis-RS.

Como foi mencionado acima e, especialmente, na estrutura dos questionários aplicados aos inquiridos, as entrevistas foram construídas a partir dos seguintes eixos: vida e formação da pessoa entrevistada, conhecimentos sobre a história da nucleação escolar em Nova Petrópolis, qualificação profissional e idioma, além do transporte escolar e questões relacionadas ao multiculturalismo.

4.7 Observação

A observação foi aplicada na pesquisa não como determinante das investigações e análises de dados, mas como elemento partícipe dessa construção. Além disso, vi na etnografia outro componente metodológico aplicável nos trabalhos de pesquisa e análises. Nesse sentido, imaginei considerar parcial e integradamente essas metodologias tendo em vista a apuração de questões pendentes ou duvidosas bem como possibilitar sugestões de novos elementos na pesquisa. Em relação à etnografia, penso ser esclarecedor o que nos coloca Cláudia Fonseca (1999).

Segundo a autora, o método etnográfico é um instrumento importante para a compreensão intelectual de nosso mundo e de seus aspectos práticos (p.59).

Tais peculiaridades (análises qualitativas e reflexivas) se aplicam perfeitamente no estudo de caso e análise das entrevistas, pois o caráter qualitativo nos permite fazer uma pequena regressão para a área acadêmica nos conduzindo, assim, para um cuidado todo especial ao fazermos pesquisa.

Sem querer assumir o método etnográfico nesta pesquisa e nem retomar as análises de argumentação de Cláudia Fonseca, vou apenas citar alguns de seus apontamentos finais, por considerá-los importantes ao colocarem ênfase no método (etnográfico) e, que serve para o estudo de caso.

Cada caso é um caso só faz sentido nessa perspectiva aberta – em que o educador ou agente social não somente se mune de diversos modelos explicativos, mas também ousa – a partir da observação de caso após caso – criar ele mesmo novas hipóteses. Ao colocar a ênfase no método (e não em algum receituário teórico), o método etnográfico serve como maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia (...) (FONSECA, 1999, p. 76)

Dessa maneira, pensar a interações com o material empírico no estudo de caso de visão holística corrobora na maturidade das análises que ali serão travadas considerando-se que

(...) um fundamento lógico para selecionar um projeto de caso único, no lugar de um projeto de casos múltiplos, é que o caso único representa o teste decisivo de uma teoria significativa. (...) A escola já foi selecionada porque já apresentava um histórico de inovações, de forma que não se poderia afirmar que sofresse de 'obstáculos a inovações' (...) dessa forma 'a pesquisa'²², embora fique limitada a um caso único, representa um divisor de águas na teoria da inovação (...). (YIN, 2005, p.62).

Na pesquisa proposta, como já expressei anteriormente, a etnografia não é a metodologia principal, mas ocupa um lugar privilegiado principalmente no emprego das entrevistas. Ao prestar atenção nas interações/relações/diálogos entre a escola, poder público e as famílias dos alunos oriundos das escolas fechadas, serão possíveis novas considerações, novas hipóteses e retomada constante das questões de pesquisa. Uma das ferramentas de apoio a esta pesquisa é o diário de campo (anotações das entrevistas e demais observações), além da necessidade de uma postura crítica, de estranhamento e diálogo na (re) construção das hipóteses de pesquisa e observação das manifestações de professores e pais de alunos nos momentos de investigação científica.

²² Grifo meu.

Outro momento privilegiado é a observação pura e simples dos fatos, e que faço questão de dizer de que gosto muito. Sinto-me à vontade e tomado por este recurso de investigação social. Encontrei um artigo de Carlos Nogueira Fino, professor da Universidade Madeira, que trata da etnografia e observação participante com uma clareza e profundidade impressionantes. Ao ser tomado por essa abordagem, vi que em meu estudo de caso, a observação foi um recurso permanente, embora timidamente incorporada nas análises; mas, por outro lado, servem-me de estímulo a trabalhos futuros. Os traços da etnografia passam, por sua vez, pela descrição dos fenômenos como o fato de eu perceber numa Assembleia de Professores do Ensino Fundamental (início do ano letivo de 2010) falas saudosas dos tempos da pequena escola. “Antes da nucleação, os alunos se conheciam melhor, tinham mais postura”.

Outro fator importante é que nesse recurso metodológico a observação gratuita também é bem vinda se está inserida especialmente num contexto de investigação científica.

Hammersley (1990), citado inclusive por Carlos Nogueira Fino, apresenta um quadro explicativo a respeito da etnografia.

Assim, quando o objetivo de investigação é a descrição de uma cultura, é adequada a adoção de uma metodologia etnográfica, especialmente quando:

- a) o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual;
- b) os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível);
- d) se estuda apenas um grupo restrito de pessoas;
- e) a análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório (p.248).

Nesse sentido, as conversas informais com a atual Secretária de Municipal Educação de Nova Petrópolis, a Supervisora Educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor e a observação das atitudes do quadro docente e das reações das famílias entrevistadas sobre o programa de nucleação escolar são validadas por esse instrumento de pesquisa, sobretudo nas reflexões e inquietações que travei como pesquisador social.

4.8 Análise de dados

Os dados levantados (das entrevistas, questionários e revisão bibliográfica) foram sendo pensados e processados a partir da convergência e divergência de informações. O tempo dedicado a cada etapa da pesquisa foi demasiadamente longo; mas, suficiente para a reflexão dos dados.

O trabalho investigativo pode ser melhor visualizado e explicado a partir do organograma abaixo.

Organograma Metodológico da Pesquisa



A convergência e divergência de dados, as análises das informações pautadas em referenciais teóricos e empíricos corroboram para a produção de resultados que são termos finais, mas os considero ponto de partida para trabalhos mais densos, melhor estruturados metodologicamente e objetivos revisados e melhor definidos.

Em relação à convergência dos dados qualitativos sigo Silva (2001).

Na convergência dos dados qualitativos e quantitativos, o que se pretendeu foi que houvesse um entrelaçamento de caráter ilustrativo, por vezes, de validação de uma informação em relação à outra, assim como também de complementaridade (p. 199).

Essa convergência expressa acima e as possíveis divergências são características importantes no estabelecimento de relações, ponderações e possíveis considerações do tema em estudo.

5 CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo está organizado em seis subcapítulos para apresentar de forma sucinta o contexto desta pesquisa. O primeiro deles traz os aspectos culturais (imigração e seus desdobramentos), o segundo expõe uma pequena história do município de Nova Petrópolis, o terceiro evidencia os aspectos econômicos da localidade em estudo, o quarto elucida os aspectos sociais, o quinto resume os aspectos religiosos (catolicismo e protestantismo) e no sexto item é apresentado um breve histórico da Escola Bom Pastor, objeto deste estudo.

5.1 Aspectos culturais: a imigração e seus desdobramentos

De acordo com a história nacional brasileira a construção de sua identidade, como elemento de Estado-Nação foi, segundo Carlos Lessa (2008), pensado como um devir, como a efetivação de Estados potenciais ou latentes, de algo herdado do passado e afetado por circunstâncias presentes. Assim, nessa construção de identidade nacional (culturas, cores, tradições e costumes distintos) o estado

(...) forja a nação através de seus aparatos administrativos e legislativos (...) e a nação, por sua vez, de forma concomitante, articula as expressões e acepções políticas e culturais presentes no interior do estado tornando visível a identidade nacional através da língua, da cultura, dos costumes e das tradições pertencentes aos povos que o constituem (SILVA, 2001, p. 40).

Toda essa construção de identidade e de Estado-Nação não pode ser pensada destituindo-se a influência dos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil em sua maioria no século XIX para povoar áreas ainda devolutas ou servirem de mão-de-obra, pois eram considerados mais aptos do que o escravo em ocupações agrícolas²³.

Os imigrantes europeus que vieram ao Brasil, especialmente os portugueses do final do século XVIII (que ocuparam as regiões fronteiriças da região sul do Brasil) foram recrutados das camadas mais pobres de Portugal, os alemães, que vieram ocupar na segunda metade do século XIX terras do Rio Grande do Sul, eram

²³ Texto baseado no artigo capitalismo e colonização – os alemães no Rio Grande do Sul de autoria de Aldair Marli Lando e Elieane Cruxên Barros.

oriundos de regiões da Alemanha empobrecida pelas sucessivas guerras. Esses dois exemplos apresentam, ainda que parcialmente, o enfraquecimento econômico desses europeus o que exigiu, do Estado brasileiro, condições materiais de instalação para realmente efetivar a ocupação de terras e promover o desenvolvimento agrícola.

Diante desses fenômenos migratórios do século XIX, o Rio Grande do Sul foi marcado por uma profunda mudança étnico-cultural.

A chegada dos primeiros imigrantes alemães, seguidos de italianos, poloneses e judeus, configuram uma nova face para o estado, incrementando ainda mais a diversidade cultural representada nessa época por portugueses, negros e sobreviventes das comunidades/nações indígenas. Esse grupos de imigrantes acabaram buscando em duas esferas as possibilidades para estruturar e preservar suas características culturais. Por um lado, a escola, e, por outro, a igreja (SILVA, 2001, p. 147).

As exposições conceituais de cultura, multiculturalismo e diversidade cultural recebem ênfase, pois constituem a outra ponta deste estudo. De um lado, temos, portanto, as razões da nucleação e como ela foi implantada (implementada) e, na outra ponta, estão os impactos desse processo no cotidiano dos alunos.

A possível fragmentação cultural das comunidades que perderam suas instituições de ensino a partir de projetos de nucleação e as dificuldades de aprendizagem e adaptação dos alunos em sua nova escola constitui um ponto de partida dessa análise que tomará por base as noções teóricas do multiculturalismo em sua visão mais conservadora e ainda pantanosa claramente associada aos interesses da classe hegemônica e a multiculturalidade mais aberta e libertadora (MACEDO, 2006, p.335).

5.2 Pequena história do município de Nova Petrópolis

Nova Petrópolis, município da região nordeste do Rio Grande do Sul, nasceu em 1858 com a imigração alemã, mas foi criada oficialmente em 15 de dezembro de 1954 e elevada à categoria de cidade em 28 de fevereiro de 1955. Inicialmente, a região era habitada por índios, sendo que as terras do lugar foram distribuídas aos imigrantes alemães em lotes de cerca de 50 ha cada. O povoamento iniciou com a construção de estradas que fizessem ligação entre Porto Alegre e os campos de

cima da serra, região de Vacaria e São Francisco de Paula. Logo surgiram pequenos povoados e, aos poucos, o governo imperial entendeu que devia garantir o povoamento nestas regiões ainda pouco habitadas. Os principais colonizadores eram oriundos principalmente da Pomerânia, Saxônia, Boêmia e Hunsrück. Com uma área de 292 Km² e limitada geograficamente com Caxias do Sul, Gramado, Santa Maria do Herval, Picada Café, Linha Nova, Vale Real e Feliz. Nova Petrópolis é atualmente uma passagem e receptora de turistas. A altitude média é de 579m, clima subtropical, com geada e neve nos períodos mais frios do ano. A temperatura média anual é de 21°, dista da capital gaúcha 79 Km. Possui uma indústria, agropecuária, fruticultura e turismo bem desenvolvidos. A população do ano 2007, segundo o IBGE, era de 17 747 habitantes.

5.3 Aspectos econômicos: estratégias para o desenvolvimento

O Município de Nova Petrópolis possui uma economia diversificada e em processo de crescimento. O PIB per capita em 2008 foi de R\$16.024,00 segundo os dados da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul²⁴. O salário médio mensal das pessoas ocupadas no município é de 2,4 salários mínimos. Os setores que mais geraram postos de novos trabalhos foram os serviços (comércio, contabilidade, turismo), construção civil e alimentação. O setor que mais desligou funcionário foi o calçadista²⁵. Além disso, Nova Petrópolis produz laticínios, móveis e malha. Em 2005 a receita do município foi de R\$ 17.533.282,28 segundo o site oficial da prefeitura.

O cooperativismo é uma das alavancas de desenvolvimento do município. O cooperativismo de Crédito criado em Nova Petrópolis no dia 28 de dezembro de 1902 pelo Padre Suíço Theodor Amstad deu origem ao sistema SICREDI (sistema de crédito rural) que empresta e aplica recursos financeiros junto a agricultores, trabalhadores urbanos e empresários gerando vantagens aos investidores e sobras aos sócios que são aplicadas conforme determina a Assembleia Geral.

O turismo é uma importante fonte de riquezas do lugar. Nova Petrópolis faz parte do Projeto Rota Romântica e está na Região das Hortênsias (rotas floridas,

²⁴ Fundação de Economia e Estatística. Disponível em < http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Nova+Petr%F3polis. Acessado em 10 de jan de 2010.

²⁵ Sobre setores que mais demitiram e mais contrataram em Nova Petrópolis segundo o ministério do trabalho. Disponível em < <http://perfildomunicipio.caged.com.br/brasil.asp>. Acessado em 10 de jan de 2010.

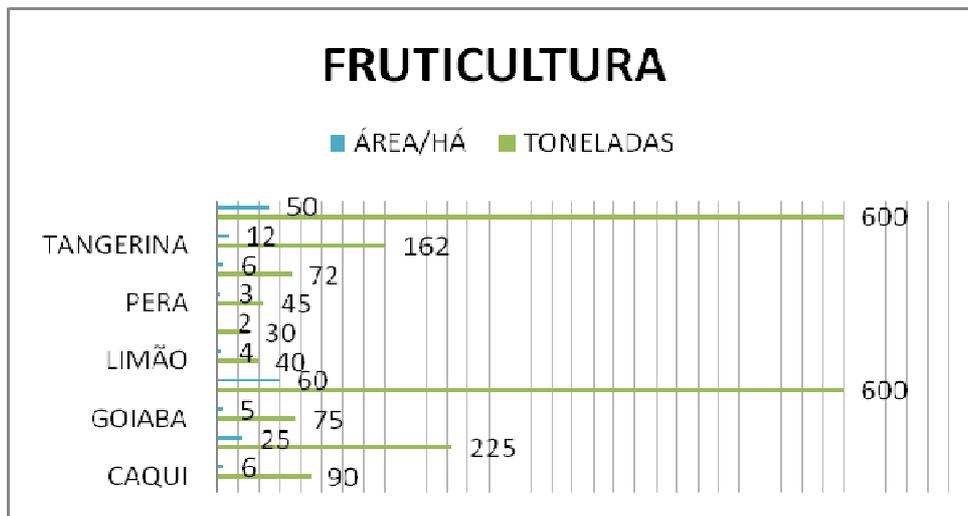
culinária, paisagem com plátanos, pinheiro araucária em meio à mata atlântica, praças e jardins).

Os principais pontos turísticos são: Torre de Informações Turísticas, Parque Aldeia do Imigrante, Praça das Flores, Labirinto Verde, Morro da Árvore, Praça Theodor Amstad, Cascata Johann Grings, Pinheiro Multissecular, Morro Malakow, Pedras do Silêncio, Panelão, Ninho das Águias (voo livre) e a Rua coberta.

Os principais eventos do município são: Feira de Verão e Verão Verde, Magia da Páscoa, Festimalha, Folclore Alemão, Salão do Paisagismo e Natal em Cores.

A produção agrícola do município está organizada principalmente em dois setores. Fruticultura e a pecuária. Vejamos alguns dados de 2008 extraídos do IBGE²⁶ em fevereiro de 2010.

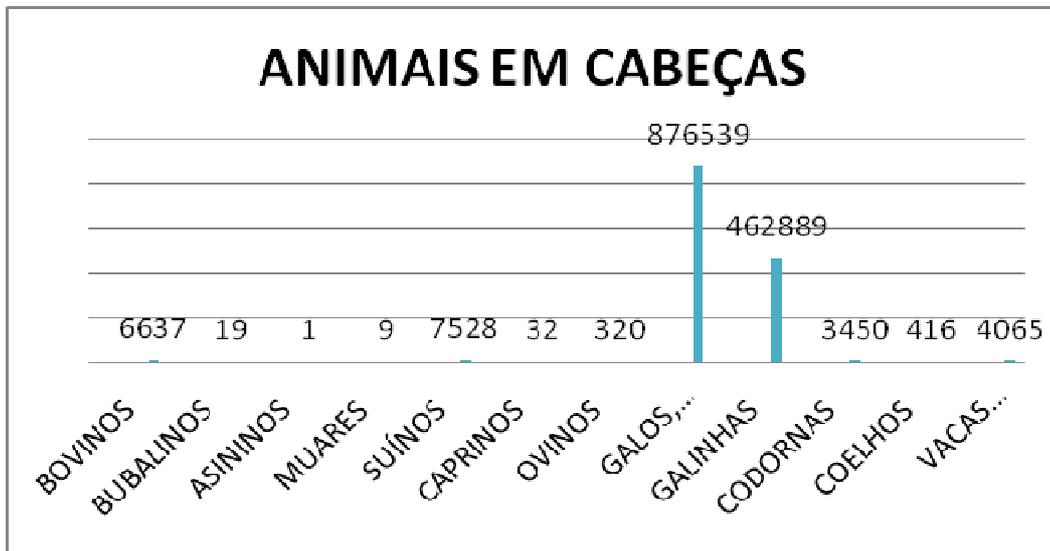
Fruticultura (agricultura)



Fonte: IBGE (2008)

²⁶Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>Acessado em 10 de fev. de 2010.

Pecuária



Fonte: IBGE (2008)

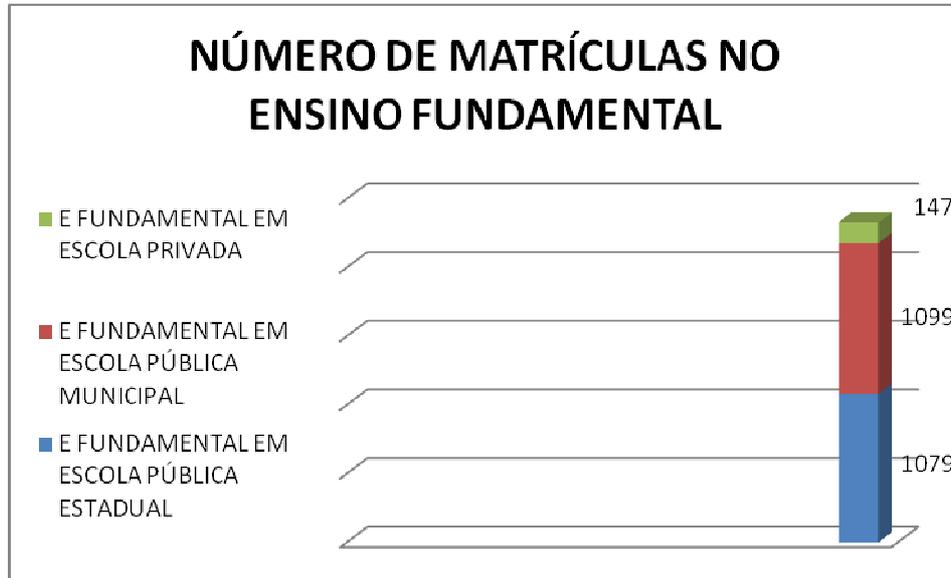
5.4 Aspectos sociais: alguns números estatísticos (*saneamento, desempregados, moradia e escolarização*)

Sob o ponto de vista social, Nova Petrópolis possui em sua rede de saneamento básico projetos de reestruturação (obras em andamento) e melhorias conforme constatei visualmente. Há também um sistema de esgoto que apresenta algumas deficiências, conforme é possível ver percorrendo o perímetro urbano do município (sistema de esgoto parcialmente a céu aberto e com odor desagradável em dias quentes), água potável de boa qualidade e moradia adequada para a grande maioria dos habitantes do município.

O nível de desemprego é baixo. O setor que mais demitiu em 2008 foi o calçadista, conforme apontamentos já citados. Pelos dados coletados sobre a atividade econômica de Nova Petrópolis, o mercado de trabalho que se mostra mais promissor está ligado às áreas da construção civil, turismo e comércio.

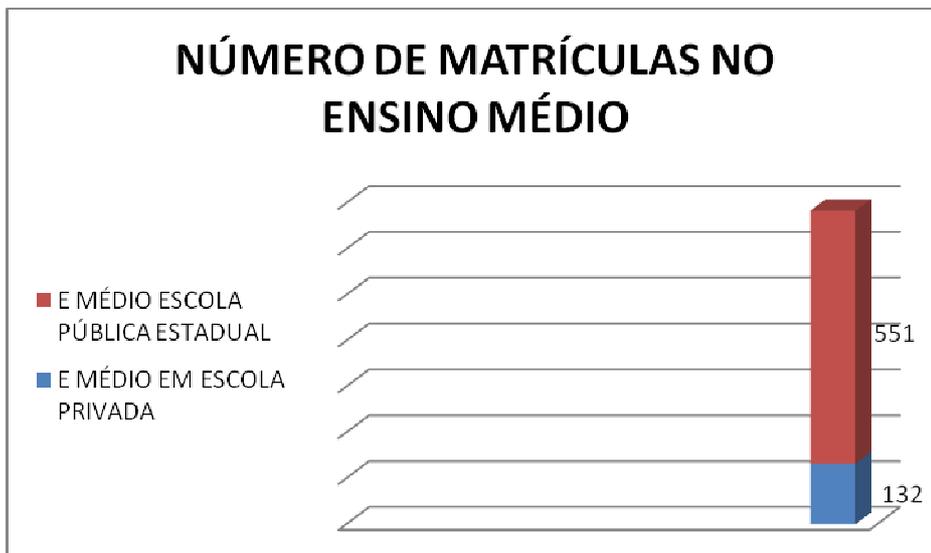
Pelos sites oficiais do governo federal (Ministérios do Trabalho e das Cidades) é possível encontrar dados dos mais diversos setores da economia (como os vistos no item 5.3) e da educação como os gráficos apresentados a seguir.

Número de matrículas no ensino fundamental no município



Fonte: IBGE (2008)

Número de matrículas no ensino médio no município



Fonte: IBGE (2008)

Número de docentes no Ensino Fundamental



Fonte: IBGE (2008)

Número de docentes no Ensino Médio



Fonte: IBGE (2008)

Na pré-escola eram 272 matrículas em 2008 sendo 18 docentes responsáveis em 14 estabelecimentos de ensino. Nova Petrópolis conta, também, com uma instituição de Ensino Superior. Em 2008, eram 16 docentes em 187 matrículas distribuídas nos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

O Ensino Fundamental da Escola Municipal Bom Pastor (objeto deste estudo) possui um quadro de 16 professores e 323 alunos. Neste trabalho de pesquisa foram 88 alunos consultados através de um questionário em (4) quatro turmas diferentes (7ª e 8ª séries) e (9) nove professores das respectivas turmas, (1) uma supervisora e (1) uma orientadora educacional no ano de 2009.

5.5. Aspectos religiosos: o protestantismo e o catolicismo como referência

As religiões predominantes em Nova Petrópolis são a Evangélica Luterana e a Católica sendo que ambas participaram da vida das primeiras comunidades escolares. Segundo Rambo (2003, p. 82) a Igreja mais do que a escola funcionava como centro polarizador da vida comunal. Era o ponto de encontro das pessoas e isso acontecia principalmente aos domingos. Para o mesmo autor, os imigrantes

(...) batalhando duramente durante a semana, em companhia apenas da família, no isolamento de sua propriedade, o encontro dominical na igreja impedia que a situação fizesse os colonos definharem psicologicamente. Confluindo de todos os lados e de todos os recantos, o encontro dominical guardava viva a consciência da unidade comunal. Convencia também a todos de que a comunhão entre as pessoas as tornava mais resistentes diante das durezas da vida, aos infortúnios, e os problemas ficavam bem mais suportáveis. Constatavam que ninguém estava só, que a solidariedade dos vizinhos e, mais do que tudo, a união de todos era capaz de construir algo de bom e de promissor para si e principalmente para os filhos. (2003, p. 82).

Tanto a Igreja Evangélica Luterana como a Igreja Católica atuaram como centros de apoio e de encontro dos imigrantes no sul do país. Em relação ao lugar da escola nas comunidades evangélicas, tomei inicialmente o artigo “A escola evangélica teuto-brasileira” de Koch. O referido autor coloca que devemos distinguir três tipos de escolas surgidas no Rio Grande do Sul, no decorrer do século XIX.

As do primeiro tipo são as criadas por comunidades individuais, para assegurar uma educação cristã-evangélica aos filhos de seus membros. (...) Eram as *Gemeinsdeschulen*, nas quais o pastor era frequentemente o professor. Quando a comunidade não tinha o pastor, recorria-se à contratação de qualquer pessoa, mais ou menos habilitada para o cargo. (...) O segundo tipo é o da escola mantida pela Igreja, como organização de

cúpula das comunidades. Quanto ao nível de ensino, essa escola é de ensino médio e, desde 1946, também de ensino superior (...). O terceiro tipo de escola não está diretamente ligado à Igreja, mas é sustentado por mantenedoras formadas inteiramente, ou em sua maior parte, por evangélicos. (2003, p. 193-4).

A gênese da Escola Bom Pastor apresenta características do primeiro e terceiro tipo respectivamente. Tomando o livro 100 anos de escola comunitária: 1898 – 1998 de Ilse Evers Gans, é possível constatar que os imigrantes construíram primeiro uma capela que serviu, inicialmente, de escola.

Aos primeiros barracos, sempre erguidos em mutirão, seguia-se a construção de uma capela que, muitas vezes, também servia de escolinha. Nesta, exercia o cargo de professor o mais esperto entre eles ou aquele que ‘não tinha condições de saúde para fazer outra coisa’ (1998, p. 11).

Num segundo movimento, a antiga Schulgemeinde (comunidade escolar) deu lugar ao terceiro tipo de escola como se pode ver a seguir.

Em 1º de setembro de 1898, sob a proteção de Deus Triuno, fundou-se nesta linha Brasil, no distrito de Nova Petrópolis, pelos moradores desta região, uma comunidade escolar com o fim de proporcionar à mocidade brasileira, tanto aos filhos dos sócios como estranhos, o desenvolvimento intelectual, a cultura física e o aperfeiçoamento religioso e moral, sob influência evangélico-luterana’. E, em outra, diz que ‘no dia 06 de junho de 1953, na presença de grande número de sócios da antiga comunidade escolar e após amplo debate, foi decidido por unanimidade, a transformação da “Schulgemeinde” em Associação Educacional Linha Brasil – AELB (1988, p.24)

O ecumenismo é percebido como um dado importante no relacionamento da vida comunitária. Pastores da Igreja Evangélica Luterana no Brasil e Padres Católicos participam em conjunto de diversas atividades religiosas do município.

Faz parte do protocolo das conclusões do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos da Escola Bom Pastor, a participação de, ao menos, um representante da equipe ecumênica do município para proferir uma mensagem religiosa.

5.6 Breve histórico da Escola Bom Pastor

A Escola Bom Pastor tem sua gênese no final do século XIX, período em que os moradores da Linha Brasil do então distrito de Nova Petrópolis se organizaram em (3) três comunidades distintas: a religiosa, a escolar e a do cemitério. A

comunidade escolar (Schulgemeinde) foi legalizada em 1º de setembro de 1898 pelos moradores do lugar, todos imigrantes oriundos de Böhmen (Boêmia), do Hunsrück e de Pommern (Pomerânia).

Conforme pude constatar na obra de Ilse Evers Gans (1998), “as três comunidades compraram terras vizinhas entre si: o “Pfarrland”, as terras da paróquia (...); o “Schulland”, as terras da escola (...); e o “Friedhof”, as terras do cemitério”. A comunidade germânica do local era atendida por pastores da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) e um dos expoentes para a vida religiosa e escolar foi o Pastor Paulo Evers, que lecionou e dirigiu a escola por 50 anos (1922 – 1972).

Consultando a obra de Gans (1998) verifiquei que, no dia 06 de Junho de 1953, com a presença de numerosos sócios e amplos debate, a antiga “Schulgemeinde” foi transformada em Associação Educacional Linha Brasil e o nome da Escola passou a ser “Bom Pastor”. Em 1954, a antiga estrutura escolar é transformada e adaptada em ginásio escolar. O Pastor Paulo Evers fez várias viagens pelo sul e sudeste do Brasil e percebeu que “a educação poderia trazer ao Brasil o tão desejado desenvolvimento”. Nesse sentido, dizia o pastor publicamente que

(...) a saída para todos os problemas era a educação, (...). E educação profissionalizante. Os jovens do interior também precisavam ter oportunidade de estudar mais, de preparar-se melhor para a vida. Um curso agrícola (...) seria a solução. A comunidade apoiou a ideia. (p.26).

Segundo a mesma autora, o governo municipal, estadual e federal não ajudou financeiramente na promoção das reformas, construção de um novo prédio e aquisição de novas terras para o prédio definitivo do ginásio escolar. Para viabilizar o empreendimento foram realizadas campanhas junto à própria comunidade através contribuições espontâneas e festas em benefício das obras. Como os resultados econômicos eram insuficientes, o Pastor Paulo Evers e a diretoria da Associação Educacional Linha Brasil passaram um livro-ouro nos bancos de Canela, Gramado, São Sebastião do Caí e Porto Alegre. Sendo os recursos financeiros arrecadados ainda insuficientes, outras tentativas para angariar recursos foram feitas conforme o que pude constatar a seguir.

Em Porto Alegre e em São Paulo (...) o Pastor fez muitos amigos, donos de empresas. Agora, voltou a procurá-los, acompanhado pelo presidente Annildo Dinnebier, pedindo ajuda para a construção de uma escola agrícola. A maioria gostou da proposta apresentada no folheto ilustrado. Sim, esta gente da Linha Brasil tinha razão, o Brasil necessitava de muitas e boas escolas. E surgiram mais contribuições para o projeto (p. 29).

Finalmente, as obras puderam iniciar em 1955 e em 1960 estavam quase concluídas e em condições de uso. Em março de 1955 foi autorizado pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura - o início do curso ginásial e, em 1956, começou a se estruturar o internato (na casa de pastoral), pois naquela época o pastor e sua esposa já estavam recebendo algumas “*ginasianas*” em suas casas. Ainda em 1955, o governo estadual começou a estimular, através de bolsas, o estudo ginásial a todos que não tinham acesso e a Escola Bom Pastor foi contemplada por esse programa. Com um número crescente de alunos e alunas internos (as), a comunidade empenhou-se para a construção de um prédio para o internato, iniciado em 1963 e concluído em 1964.

A escola agrícola foi viabilizada e recebeu sua primeira turma de alunos em 1966.

Desde o início, o curso se caracteriza por uma visão clara de suas finalidades: a capacitação de profissionais em técnicas de cultivo de plantas e de criações de animais. Vinha ao encontro da diversificação existente nos minifúndios da região. Sem descuidar da formação geral do aluno, o curso nunca foi visto como preparação para o vestibular. Mesmo assim, os técnicos aqui formados tinham o direito de ingressar na faculdade, e vários deles cursaram o 3º grau, formando-se como agrônomos e veterinários (GANS, 1998, p. 43).

De 1987 até 1997 também funcionou na escola um curso agrícola de primeiro grau (5ª a 8ª séries). Esse curso surgiu numa época em que caía o número de alunos no antigo segundo grau, pois os alunos costumavam chegar até a 8ª série apenas.

A Escola Bom Pastor passou, ao longo de sua história, por muitas dificuldades financeiras, mas pude constatar pela obra de Ilse Evers Gans (1998), que a comunidade buscou soluções para os problemas que surgiram no caminho. Uma dessas soluções foi o convênio assinado com a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC em 1981 e que durou até o início de 2009. Através desse convênio, o ensino passou a ser gerenciado pela referida rede, mas o

patrimônio continuou pertencendo a Associação Educacional Linha Brasil. Vejamos, abaixo, os argumentos favoráveis pelo convênio.

Esta entidade é considerada de utilidade pública federal, o que lhe concede diversos privilégios, entre os quais a isenção da parte patronal das contribuições sociais. Além disso, a CNEC presta assistência técnica, pedagógica e legal às escolas da sua rede. Também oportuniza encontros de estudo e troca de experiências (GANS, 1998, p. 48-9).

Constatei que a Associação Educacional Linha Brasil, atualmente denominada de Associação Educacional Bom Pastor, várias vezes se empenhou em buscar soluções aos problemas encontrados, principalmente nos momentos de dificuldades econômicas. Atualmente, a escola conta com um albergue da Juventude (desde 1985) onde são recebidos turistas, viajantes e cursistas o ano todo, Programa de Ecologia Vivenciada – ECOVIV (desde 1991) que recebe alunos e professores de diversas escolas e faculdades do Rio Grande do Sul. Além disso, a Escola Bom Pastor é parceira do CETANP – Centro de Treinamento de Agricultores e possui quatro cursos técnicos (Agropecuária, Meio Ambiente, Paisagismo e Cooperativismo).

Em 1997, algumas escolas municipais de Nova Petrópolis foram fechadas pelo reduzido número de alunos que as mesmas possuíam e, além disso, surgiram impedimentos legais de transferência de recursos públicos a instituições privadas. A solução encontrada pelo poder público local e pelas mantenedoras da Escola Bom Pastor (CNEC e Associação Educacional Linha Brasil) foi a municipalização do Ensino Fundamental da Escola Bom Pastor. Com essa proposta, a CNEC cessou o convênio com Ensino Fundamental, a Associação Educacional Linha Brasil alugou o espaço físico à Prefeitura Municipal para que a mesma pudesse operar o Ensino Fundamental Municipal dentro de um programa de nucleação escolar, ou seja, alunos de escolas fechadas das linhas mais próximas da escola núcleo seriam deslocados através de transporte escolar pago pelo município.

Conforme constatei na obra de Ilse Evers Gans (1998),

Neste convênio ficou estabelecido que a Associação Educacional aluga as suas instalações à Prefeitura, que ela se responsabiliza pela manutenção dos prédios, que escolhe e remunera o Diretor da Escola (...), enquanto a Prefeitura se responsabiliza por todos os professores do 1º Grau e oferece aos alunos todos os benefícios oferecidos aos alunos das escolas municipais (p. 63).

Atualmente, a Escola Bom Pastor é um complexo educacional que conta uma direção geral, duas supervisões, duas orientações educacionais, duas secretarias, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e três cursos técnicos (Agropecuária, Meio Ambiente e Paisagismo), além de Residência para alunos (internato masculino e feminino), Albergue Internacional da Juventude, Programa de Ecologia Vivenciada e Centro de Treinamento de Agricultores (cursos em parceria com a prefeitura municipal de Nova Petrópolis e EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul. Atuam, na escola, cerca de 40 docentes nos mais diferentes cursos e em 2009 foram atendidos 570 alunos. Em 2009, o Ensino Fundamental foi constituído por 11 turmas, o Ensino Médio por (4) quatro turmas e os Cursos Técnicos por (5) cinco turmas.

Por fim, pude perceber que a Escola Bom Pastor, apesar de receber alunos de outras regiões do Rio Grande do Sul, representa e “conserva” os valores da comunidade local através da língua alemã no currículo e costumes dos imigrantes (folclore e religiosidade). Vejamos o depoimento do Presidente da Associação Educacional Bom Pastor, época em que a entidade ainda era denominada “Associação Educacional Linha Brasil”, de uma professora e de um aluno da Escola.

Do Presidente da Associação Educacional Bom Pastor:

Como ex-aluno, ex-professor e ex-diretor desta escola, é para mim uma honra especial presidir atualmente a Associação Educacional (...) herdeira da Schulgemeinde fundada há um século. Na ocasião, estive presente o meu bisavô Emílio Dinnebier. Meu avô e meus pais também sempre se empenharam pelo progresso da Escola. E agora, cabe a mim dar continuidade a esta tradição familiar. Farei tudo que estiver a meu alcance para zelar, junto com meus colegas de diretoria, pelo patrimônio da AELB e pelo contínuo aperfeiçoamento da nossa escola (GANS, 1998, p. 100).

De uma professora:

Rabiscando a lousa, senti vontade de criar, criar – e lá, uma distância de 4 Km, a oportunidade: a Escola Bom Pastor. Foi lá que aprendi a ler, escrever, as artes, humanidades e descobri em mim o dom que Deus me havia concedido. Seguindo orientações seguras, me tornei professora de Artes e me integrei a esta escola para ensinar aos outros a minha experiência de vida e do conhecimento (GANS, 1998, p.86).

De um aluno:

“A Escola Bom Pastor é uma excelente escola, muito qualificada e com ótimos professores” (www.escolabompastor.com.br).

Os depoimentos coletados, pelo caminho oficial da instituição (livro e site) nos levam a pensar, uma vez mais, ao multiculturalismo como projeto empreendido pela imigração alemã em Nova Petrópolis. Pela observação informal e despreocupada com o rigor científico vi, na maioria das vezes, relatos semelhantes aos citados acima. Por outro lado, é possível compreender a posição fechada e determinada pela manutenção de valores herdados pelos imigrantes como algo peculiar na imigração alemã. Na tese de doutoramento de Silva (2001), encontrei elementos comprobatórios dessa leitura multiculturalista.

No caso dos imigrantes alemães, o desejado processo de assimilação e cruzamento como forma de miscigenar e branquear a população brasileira acabou não se concretizando. Ao constituírem comunidades fechadas, em que predominava o uso da língua e da cultura materna, esses imigrantes não alcançaram a integração imaginada com a população nacional composta de índios, negros e mestiços. Exemplo disso é o Estado do Rio Grande do Sul, estado que seguiu constituído por uma população majoritariamente branca, no interior do qual negros e mestiços não ultrapassam, atualmente, o percentual de 20% do total da população (p. 135).

O panorama que vou apresentar a seguir são informações introdutórias aos dados coletados em pesquisa por questionário aplicado aos alunos e professores e elucidam questões já expostas anteriormente.

6 DADOS DA PESQUISA POR QUESTIONÁRIO

Nesta etapa do trabalho vou trazer os dados da pesquisa realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor, município de Nova Petrópolis – RS. As informações a seguir são oriundas principalmente dos questionários semiestruturados aplicados a alunos, professores e equipe pedagógica deste estudo de caso. Os dados das entrevistas e observações juntamente com os resultados deste questionário são expostos e refletidos no capítulo e que discuto a Nucleação em Nova Petrópolis.

A apresentação dos gráficos privilegia os dados de maior relevância e desconsidera as totalizações e informações desconectadas com a proposta dessa pesquisa. Por outro lado, no final da apresentação desses gráficos serão comentadas sucintamente as informações não contempladas no decorrer nessa análise.

As aproximações, reflexões e convergências de dados se dão a partir de referenciais teóricos e levantamentos de dados quantitativos e qualitativos da pesquisa e podem ser descritos pelo seguinte organograma: revisão bibliográfica (delimitação teórica), fase exploratória (entrevistas), fase mais focalizada ao objeto desse estudo (questionário semiestruturado) e fase analítica (comparação e reflexão sobre os dados coletados).

A apresentação que segue está organizada em dois subcapítulos. Um apresentando e discutindo as características gerais dos professores e equipe pedagógica, outro apresentando e discutindo as características gerais dos alunos pesquisados.

6.1 Corpo Docente

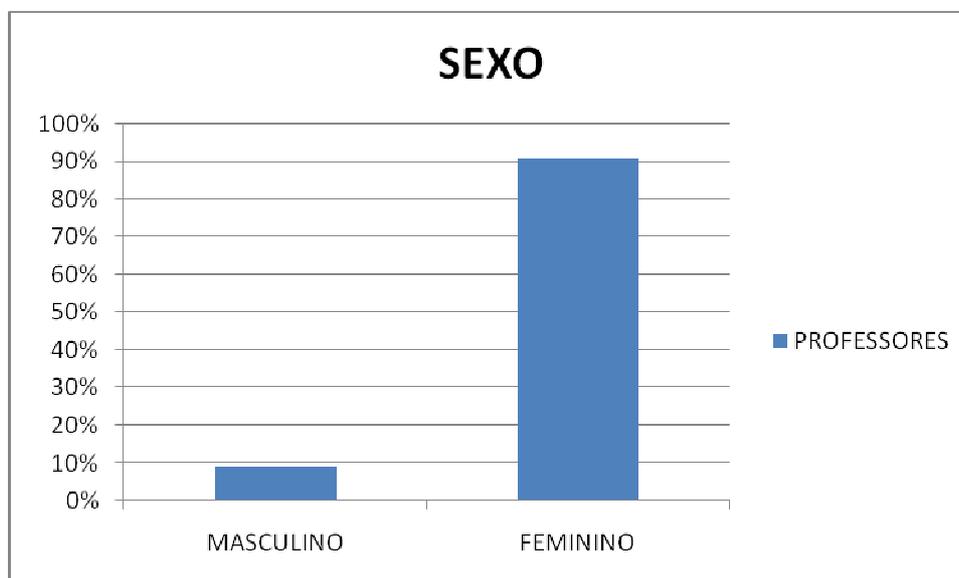
Aqui são expostas as características gerais dos professores e equipe pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor, resultado do levantamento de dados a partir de um questionário aplicado em 2009. Além disso, estabeleço um diálogo com alguns teóricos cujos conteúdos poderão permitir novas

leituras e reinterpretações e servem de base para análise da Nucleação Escolar em Nova Petrópolis.

6.1.1 Características gerais dos professores e equipe pedagógica pesquisada

Num primeiro movimento, são identificados o sexo dos participantes da pesquisa, idade, religião e localidade onde moram. Imagino, com isso, trazer informações preliminares que se prestarão para o momento das ponderações e considerações gerais a respeito das características concretas da escola nucleada.

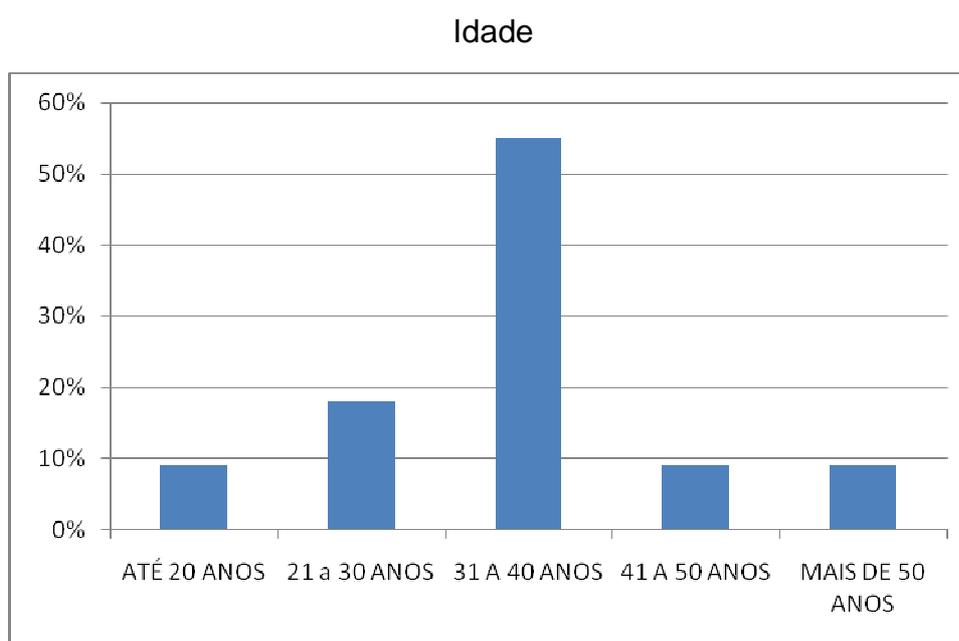
Conforme o gráfico a seguir, é possível constatar a predominância do sexo feminino nas séries pesquisadas. A presença da mulher, como docente, é majoritária em todas as séries ou anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Esse quadro só é mais equilibrado no Ensino Médio (homens e mulheres ocupando equitativamente espaços no setor pedagógico e na docência). Além do quadro de professores, a escola conta com uma supervisora (séries finais), uma supervisora (séries iniciais), uma orientadora educacional e um diretor.



Enveredando para a idade dos professores pesquisados, a pesquisa revela que mais 50% deles possuem entre 31 e 40 anos, um quadro etário interessante para pensarmos o grau de influência da nucleação escolar nos docentes em atividade na escola considerando-se que a maioria desses docentes não

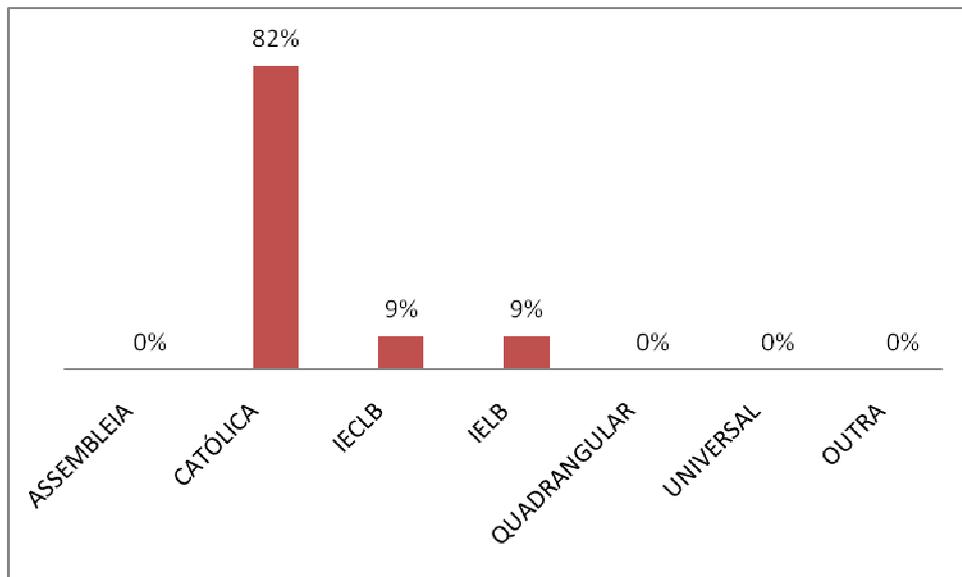
participaram da vida escolar no período de implantação do núcleo “Bom Pastor”. Além disso, há professores mais jovens e que produzem ou reproduzem novas práticas pedagógicas conforme sua formação acadêmica. A escola possui aproximadamente 20% dos docentes com mais de 40 anos, sendo que alguns deles estavam na Escola Bom Pastor nos tempos de implantação da nucleação em Nova Petrópolis.

Procurei por esses dados na secretaria da Escola e encontrei nomes de professores que vivenciaram o período de criação e desenvolvimento da nucleação escolar na Escola Bom Pastor. Dentre eles, constatei o nome de uma professora que atuava como alfabetizadora e que atualmente ocupa uma função pedagógica na escola. Ao consultá-la a respeito de uma possível entrevista para tratar sobre o programa de nucleação na escola Bom Pastor recebi um retorno afirmativo e suas considerações podem ser constatadas no capítulo sexto desta dissertação.

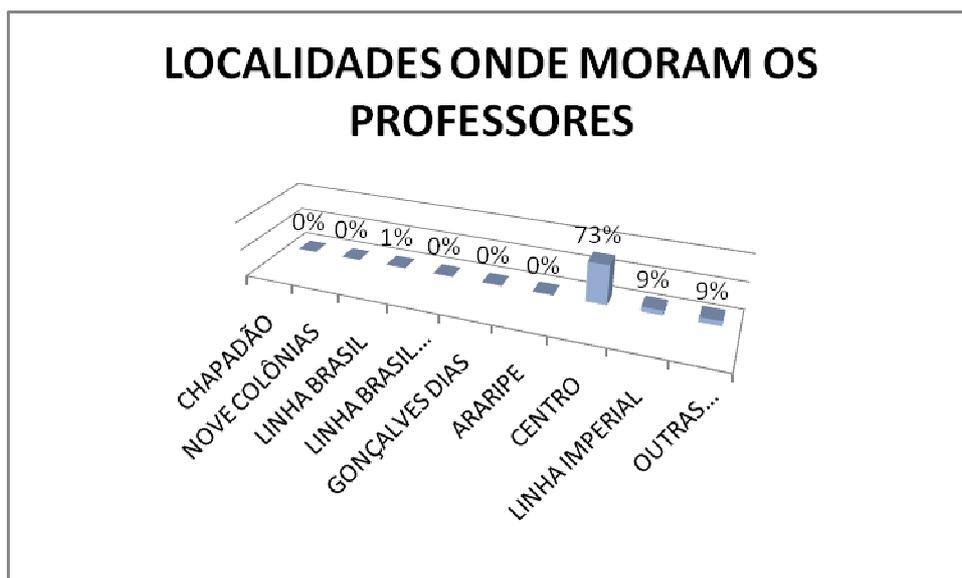


A religião dos professores pesquisados mostra que 82% deles são católicos e 18% luteranos. Como a região e a própria escola estruturam-se a partir da imigração germânica de tradição luterana os dados chamam atenção. Não quero dizer, no entanto, que a maioria dos professores devessem ser luteranos, mas a amostragem está revelando a coexistência de duas tradições religiosas num mesmo espaço escolar e, por conseguinte, pode beneficiar uma prática docente multicultural e religiosa.

Religião



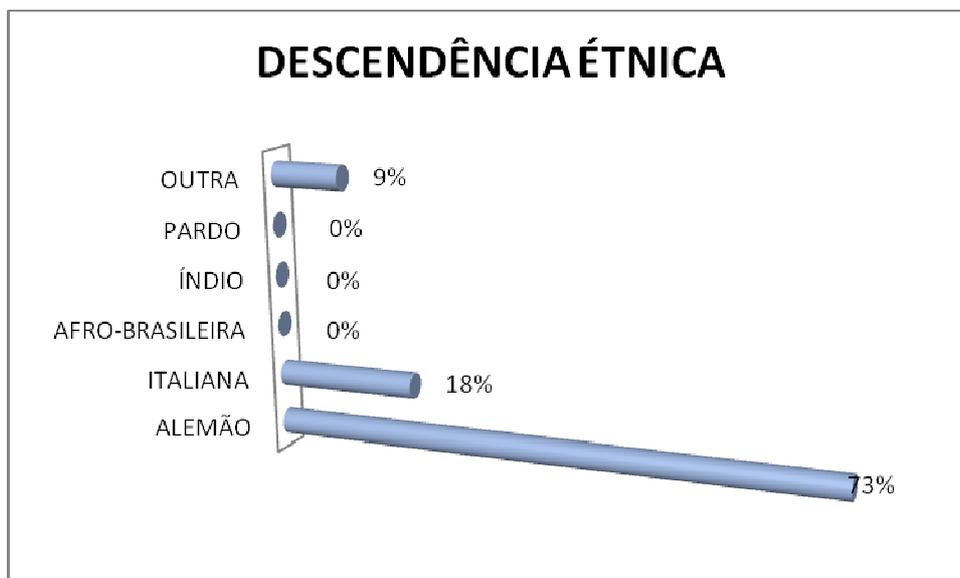
O local de residência dos professores das turmas pesquisadas, conforme pode ser visto no gráfico a seguir, permite constatar que a grande maioria deles são oriundos do centro da cidade de Nova Petrópolis, e, poucos moram em localidades vizinhas (1 docente de Linha Imperial, 1 docente de Linha Brasil – sede da escola pesquisada - e um docente com local indefinido).



Quanto à descendência étnica foram introduzidos na pesquisa de campo o alemão, italiano, afro-brasileiro, índio, pardo e outras, pois considerei nessa seleção

uma leitura visual (observação) da cor de pele dos professores, sotaques, uso da língua alemã, estilo do vestuário e outros costumes em conversas na sala dos professores.

Na pesquisa (questionário) foi possível constatar o seguinte quadro.



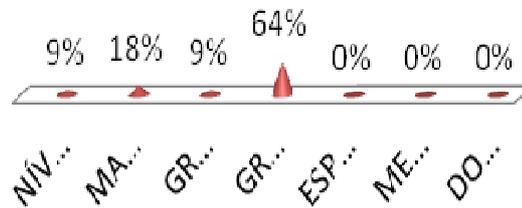
Como se vê, não apareceram professores que se autodeclararam afro-brasileiros, índio e pardos. Diante desse quadro vejo algumas possíveis razões para esses dados: a pesquisa não fora aplicada a todos os professores do Ensino Fundamental (somente professores de sétimas e oitavas séries). Por outro lado, é razoável considerarmos essa situação étnica, pois Nova Petrópolis foi colonizada por imigrantes alemães e que ainda hoje constitui maioria étnica no município²⁷.

6.1.2 Formação e prática docente

Quanto ao nível de profissionalização dos docentes pesquisados encontramos o seguinte quadro: Nível médio: um docente (9%), magistério: dois docentes (18%), graduando: um docente (9%), graduados: sete docentes (64%).

²⁷ Localizada na Serra gaúcha, Nova Petrópolis foi fundada em 7 de setembro de 1858 por imigrantes alemães oriundos da Pomerânia, Saxônia, Boêmia e do Hunsrück, dos quais descendem a maioria dos seus habitantes (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Petr%C3%B3polis. Acessado em 12 de dezembro de 2009).

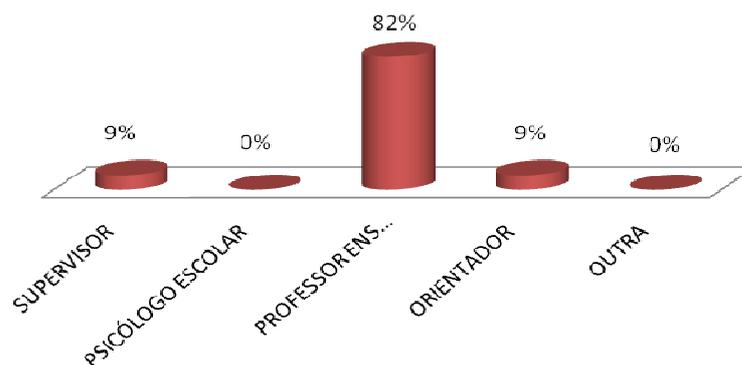
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADOS



O objetivo dessa questão foi constatar o nível de qualificação dos docentes, uma vez que esse item constitui um dos objetivos da nucleação escolar. Como é possível observar, 64% dos docentes possui nível de formação superior. Por outro lado, percebe-se um grupo de professores (36%) ainda com sua formação profissional incompleta.

Quanto a ocupação dos professores em relação ao fazer pedagógico uma delas ocupa a função de Supervisora e outra de Orientadora Educacional e nove docentes exercem o magistério em sala de aula. A direção não está explícita nesta pesquisa, pois a escola forma um complexo educacional cuja direção é exercida por um administrador que responde pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor (mantida pela prefeitura municipal de Nova Petrópolis) e pela Escola Técnica Bom Pastor (mantida pela Associação Educacional Bom Pastor). Além dessa estrutura, a Escola oferece hospedagem em um albergue da juventude, cursos técnicos de curta e média duração, trilhas ecológicas, restaurante e instalações para eventos.

OCUPAÇÃO DOCENTE



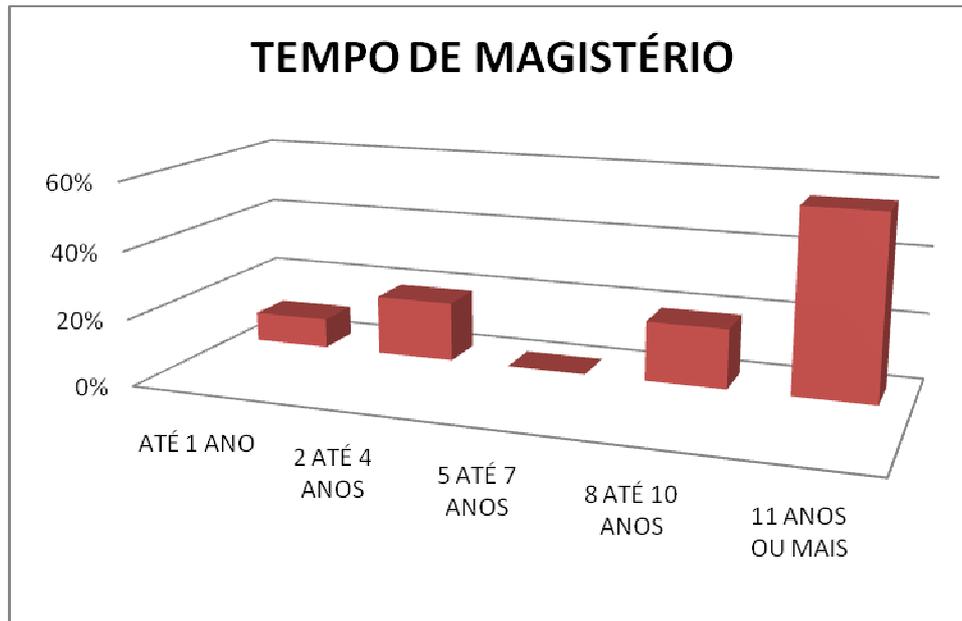
Apesar da complexidade administrativa da escola, o envolvimento dos professores nessas atividades além sala de aula é nula conforme se pode constatar nos dados do gráfico acima. Por outro lado, a aparente ocupação dos professores em sala de aula não é uma garantia de que o fazer pedagógico se realize plenamente, pois observei muitas faltas de professores, além de ser não muito rara a retirada de alunos das salas de aula por questões relacionadas à “indisciplina”, no olhar dos professores.

Nos quesitos áreas de formação e atuação dos profissionais entrevistados encontrei o seguinte quadro.

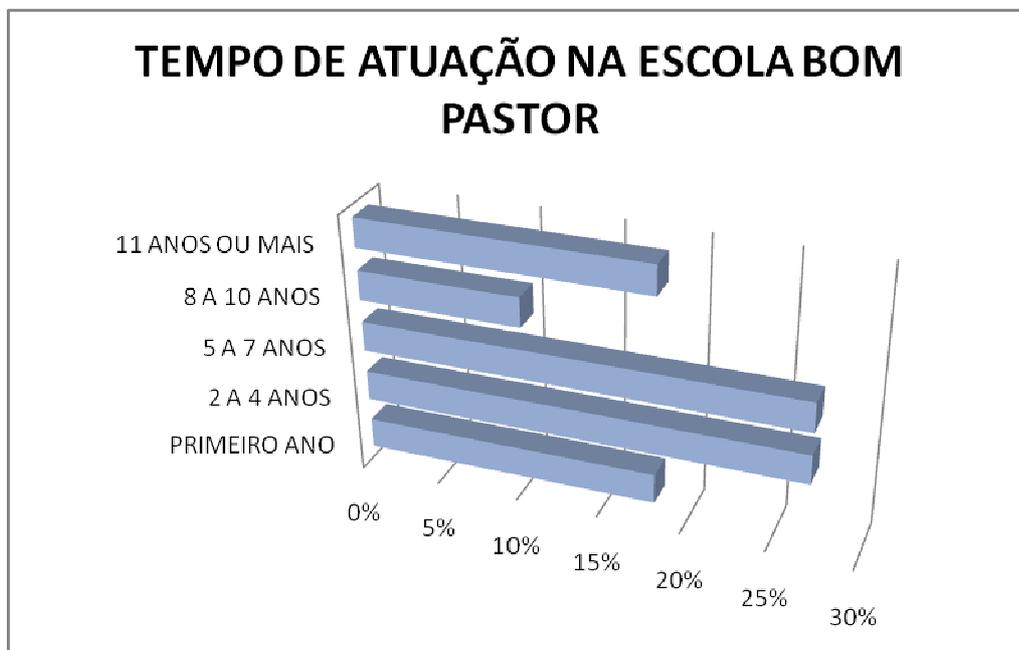
Número de professores	Formação	Atuação
2	Matemática	Matemática
2	Letras	Letras
1	Humanas	Orientação Educacional
1	Ação supervisora e letramento	Supervisão Escolar
1	Prof. de Ensino Fundamental	Prof. Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries
1	Artes plásticas	Artes
1	Biologia	Ciências
1	História	História e Geografia
1	Informática	Informática

Como se percebe, os profissionais acima estão atuando dentro de suas respectivas áreas de “formação” ou “em formação”, embora nem todos os professores das séries entrevistadas tenham respondido ao questionário, pois no dia da aplicação desse instrumento alguns docentes não estavam na escola.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, a maioria dos professores de 7ª e 8ª séries está há 11 anos ou mais no exercício da profissão. Esses dados representam 55% dos professores entrevistados. Como a pesquisa fora realizada em 2009, é possível que parte desses docentes tenha acompanhado o processo de implantação e desenvolvimento inicial do programa de nucleação escolar em Nova Petrópolis. De um universo de 11 professores submetidos a essa entrevista, 9% (um) possui até 1 ano de contrato, 18% (dois) possuem entre 2 a 4 anos de contrato, nenhum professor com contrato de professor entre 5 e 7 anos, 18% (dois) possuem entre 8 até 10 anos de contrato.



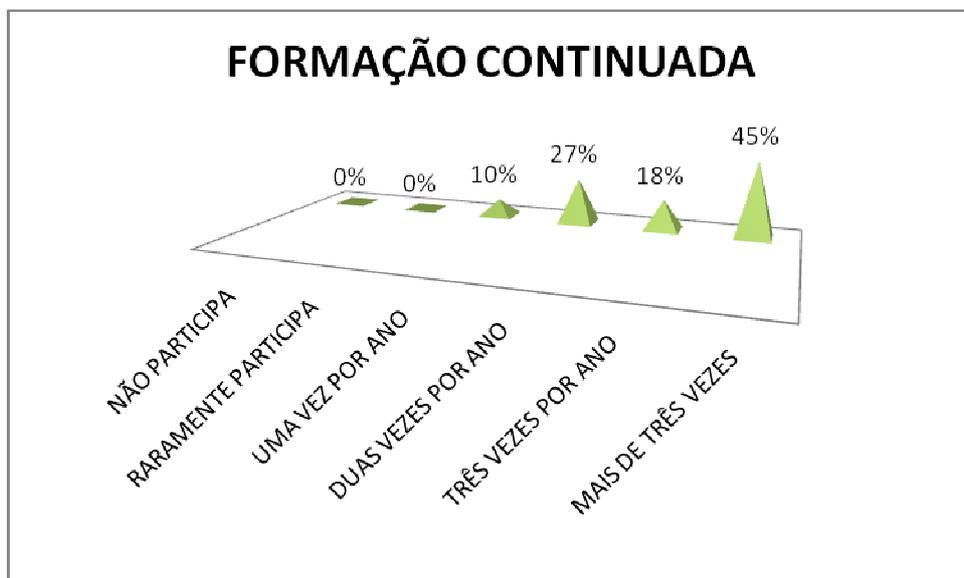
Quando à pergunta que se refere ao tempo de trabalho docente na Escola Núcleo Bom Pastor, verifica-se uma distribuição temporal mais heterogênea conforme o gráfico a seguir.



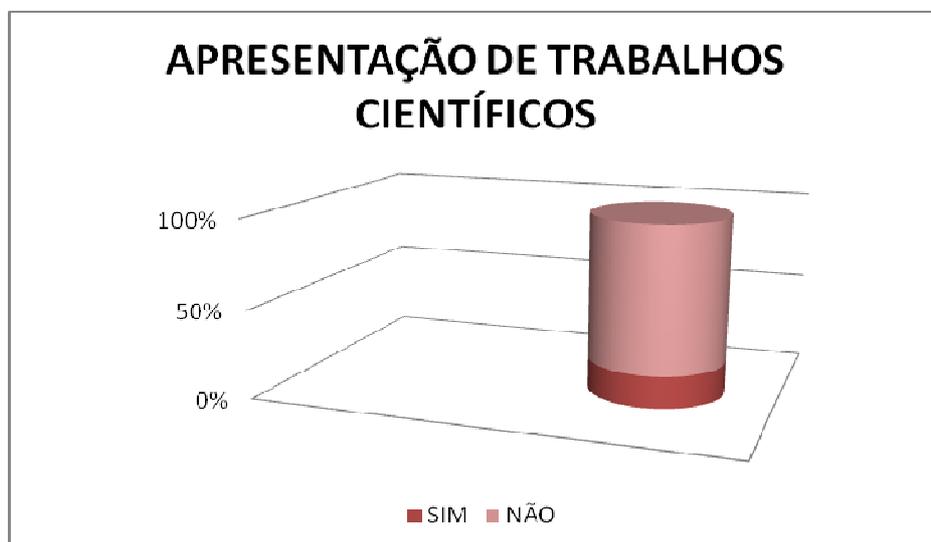
Os dados acima apresentam um quadro de professores inseridos após a implantação do núcleo Bom Pastor. Isso nos permitirá, em estudos posteriores, uma

maior reflexão sobre o conteúdo da proposta da nucleação em Nova Petrópolis e a efetiva realização da mesma.

No quesito “formação continuada”, a pergunta elaborada foi, se o professor participa de seminários, encontros ou congressos relacionados à educação. Os dados coletados formam os seguintes: a) não participa: nenhuma resposta; b) raramente participa: nenhuma resposta; c) uma vez por ano: uma resposta representando 10% do universo da pesquisa; d) duas vezes por ano: três respostas representando 27% do universo da pesquisa; e) três vezes por ano: duas respostas representando 18% do universo da pesquisa e f) mais de três vezes por ano obtive 5 respostas representando 45% do universo da pesquisa.

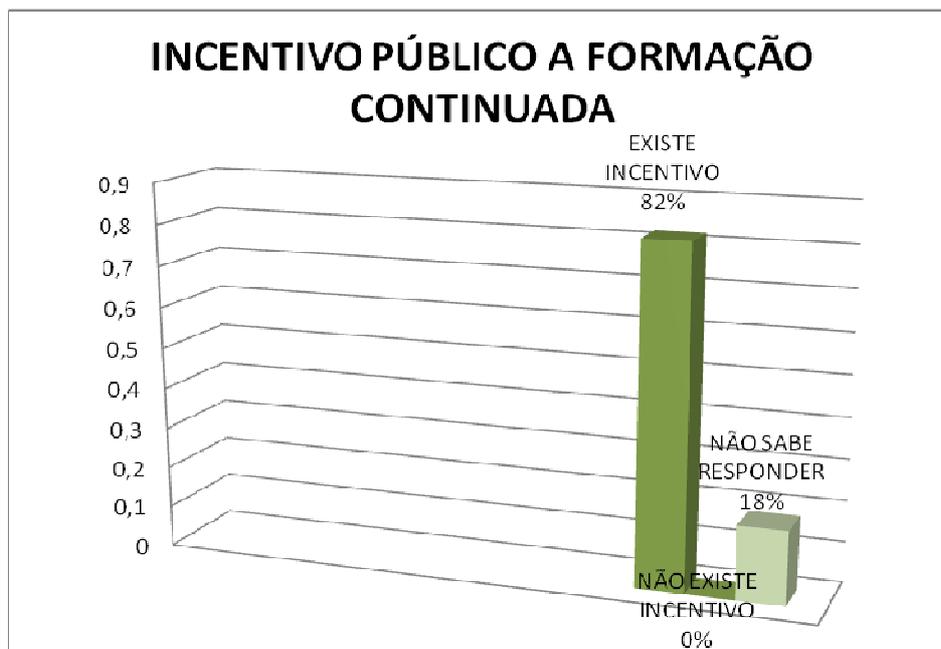


No contexto de formação continuada, observa-se que a maioria participa de eventos, mas, conforme o gráfico a seguir, apenas 18% dos entrevistados (dois professores) apresentam trabalhos científicos.



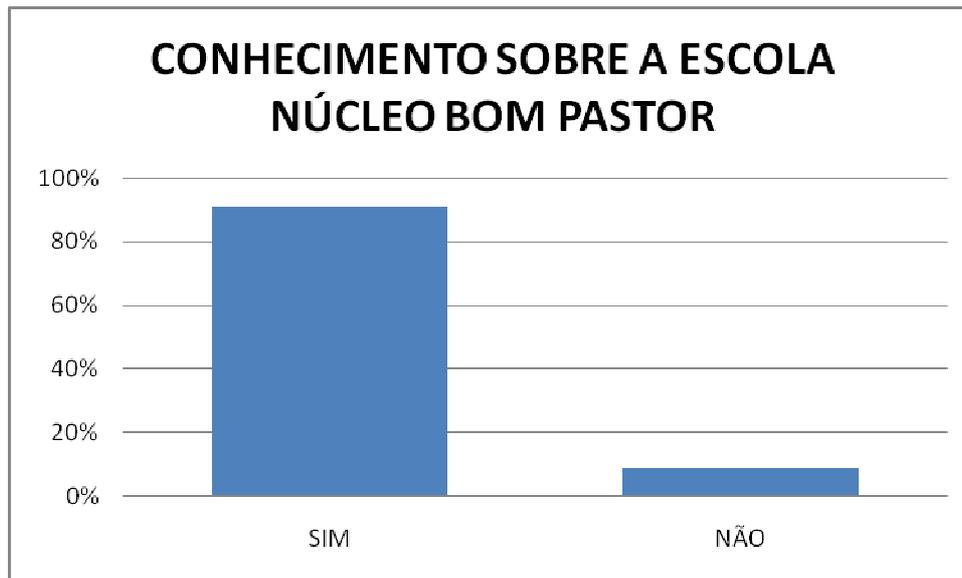
Já na questão relacionada à motivação em participar de eventos ligados à educação, a maioria dos entrevistados responderam que a aprendizagem é a principal razão que os move em busca de aperfeiçoamento profissional. Percebe-se, com os dados até aqui apresentados, que a maioria dos professores participam de eventos relacionados à educação, mas muito poucos atuam ativamente na produção de trabalhos científicos.

Outra questão proposta esteve relacionada ao incentivo público à formação continuada. O índice afirmativo à questão foi de 82%, o que permite uma visão positiva de proposta pedagógica na área educacional do município de Nova Petrópolis.

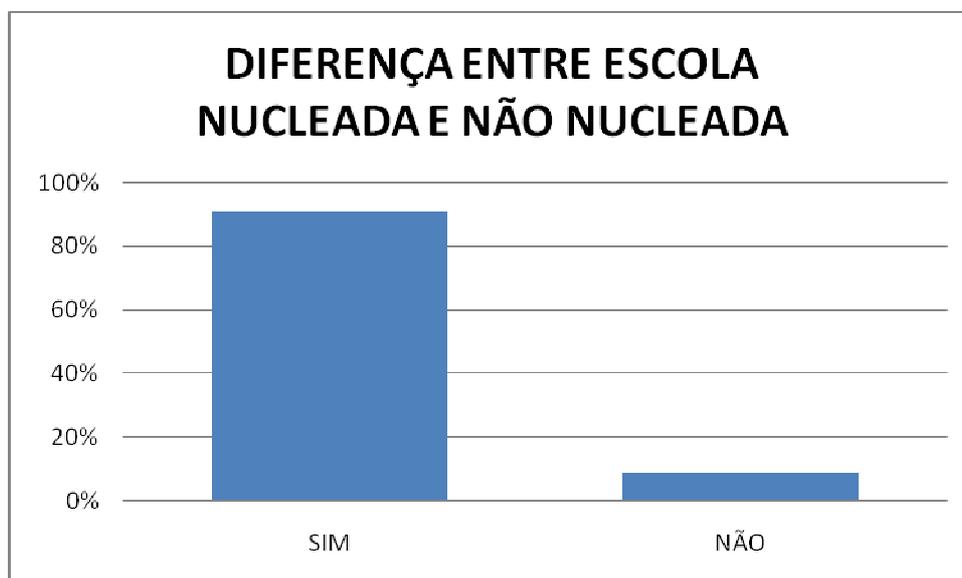


6.1.3 A percepção sobre o processo de nucleação

O item da entrevista que abordou diretamente a questão da nucleação de escolas perguntava se o professor sabia que a Escola Bom Pastor era uma das instituições de ensino núcleo. Nessa questão 91% dos entrevistados disseram que sabiam que trabalhavam numa escola núcleo (10 entrevistados) e 9% não sabiam (1 pessoa entrevistada).



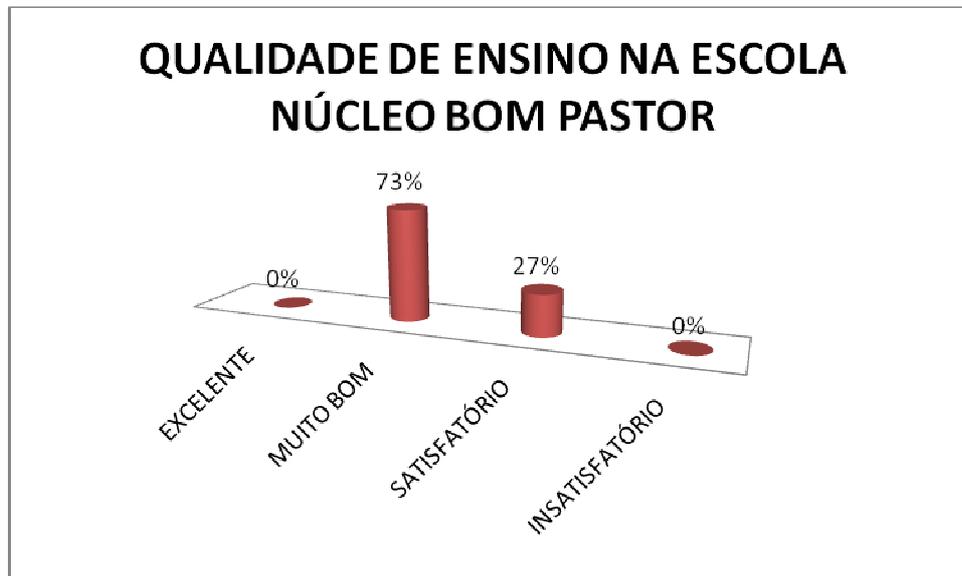
Quando a questão se referiu sobre, se há diferença entre uma escola nucleada e outra não nucleada, os valores obtidos foram os mesmos da questão anterior.



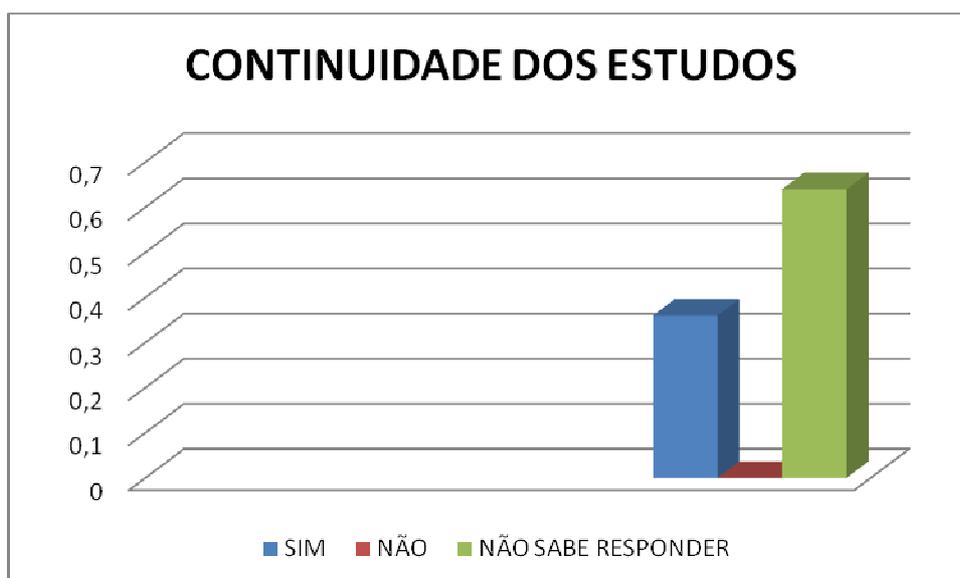
6.1.4 A percepção docente sobre a qualidade de ensino

Entretanto, para avaliar padrões de qualidade não é suficiente perguntar se há diferença entre escola nucleada e não nucleada. Formulei, inicialmente, uma questão genérica sobre qualidade de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor. 73% dos entrevistados disseram que o ensino é muito

bom, 27% satisfatório. Não houve respostas para os demais itens do questionário (excelente e insatisfatório).



Quando à questão, se referiu (em relação aos alunos) à continuidade dos estudos, a resposta dos professores expõe que, menos da metade do quadro discente avança para o Ensino Médio (na própria escola), mais da metade dos professores responderam que não sabem e 0% dos entrevistados respondeu não para a questão. Vejamos os dados percentuais conforme indica o gráfico abaixo.

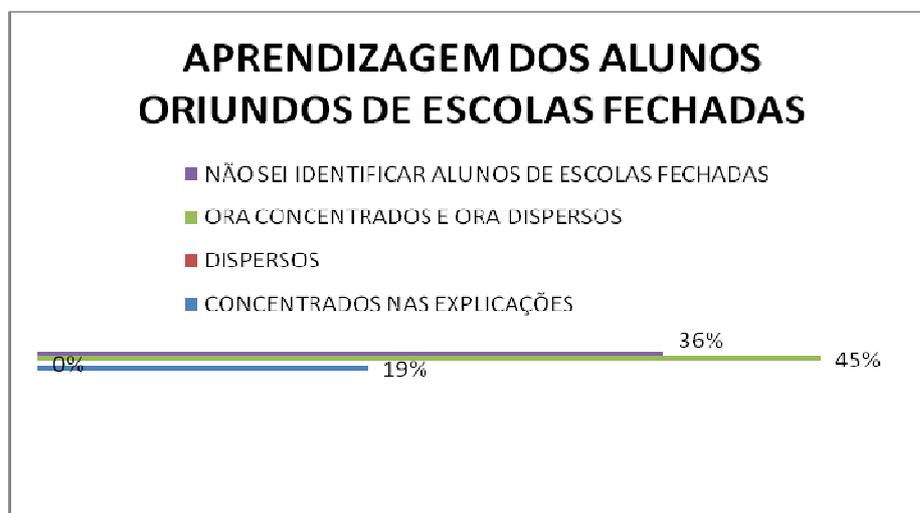


Em relação à elaboração e desenvolvimento das aulas, a questão que se colocou foi, se as mesmas são pensadas para um grupo padrão ou o profissional tende a naturalizar as diferenças culturais e de aprendizagem existentes. Apesar de

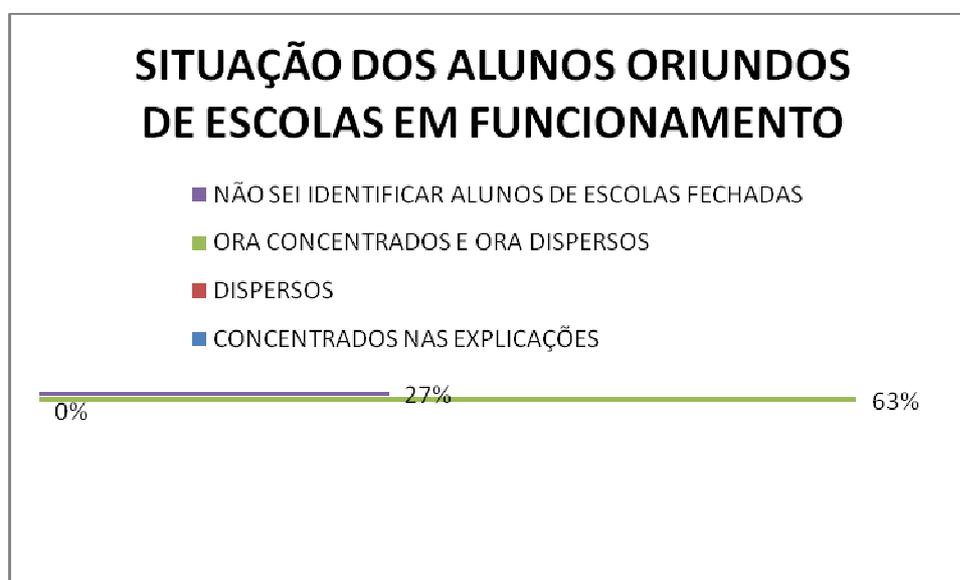
confusa e pouco explorada, a questão indicou que 72% dos respondentes entendem que suas aulas são desenvolvidas para um grupo padrão, 9% entende que não, 9% não soube responder e 9% não atua em sala de aula.



Em relação ao rendimento escolar, a questão colocada foi se os alunos oriundos de localidades onde as escolas foram fechadas pelo poder público apresentam-se concentrados nas explicações do professor, dispersos, ora concentrados nas explicações do professor e ora dispersos e o item não sei identificar os alunos oriundos de escolas fechadas e não fechadas. O resultado foi o seguinte. Para 19% dos respondentes, os alunos se conservam concentrados nas explicações do professor, para 45% deles, os alunos ora estão concentrados nas explicações do professor e ora dispersos e, 36% dos respondentes se declararam não saber identificar os alunos oriundos de escolas fechadas e não fechadas.



A construção de outra pergunta foi feita pensando na aprendizagem dos alunos oriundos de escolas em funcionamento, em que os pais ou responsáveis, por alguma razão não identificada na pesquisa, decidiram transferir os “filhos” para Escola Bom Pastor. Teriam estas mudanças de comportamento em relação aos alunos de escolas fechadas? Haveria ali outras variantes para análise? Ao aplicar essa questão aos professores, o resultado indicou que 63% dos alunos ora estão concentrados nas explicações do professor e ora estão dispersos. 27% dos professores indicaram não saber identificar os alunos oriundos de escolas em funcionamento e 0% deles indicou concentração nas explicações em aula.



6.1.5 Aspectos culturais

Em relação aos aspectos culturais, um dos pilares desta dissertação, enveredei para a questão da dança, atividades folclóricas, aula de língua alemã e questões ligadas ao respeito às identidades culturais.

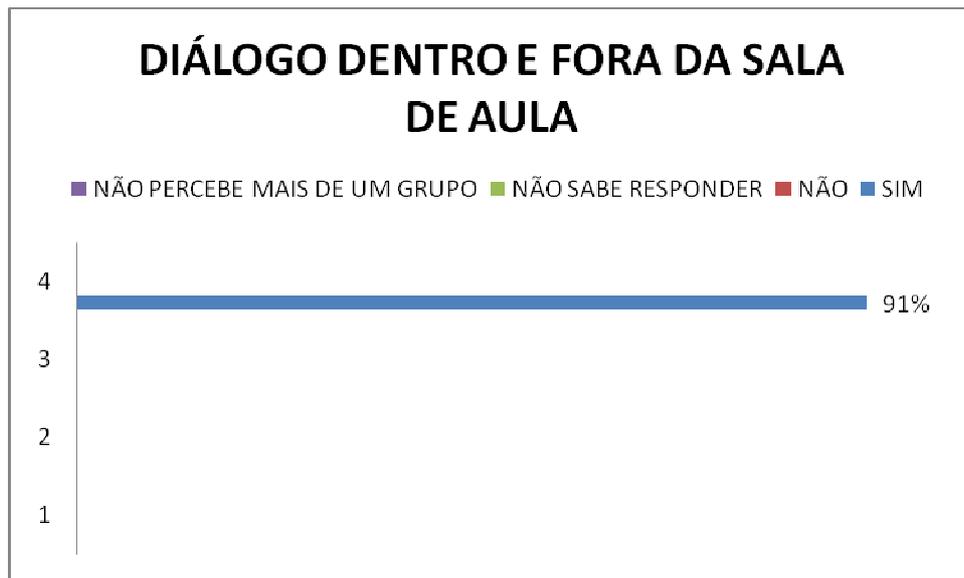
Ao perguntar se a escola Bom Pastor promove aos alunos danças, atividades folclóricas e aulas de língua alemã 100% dos respondentes afirmam que sim. Vejamos o gráfico a seguir.



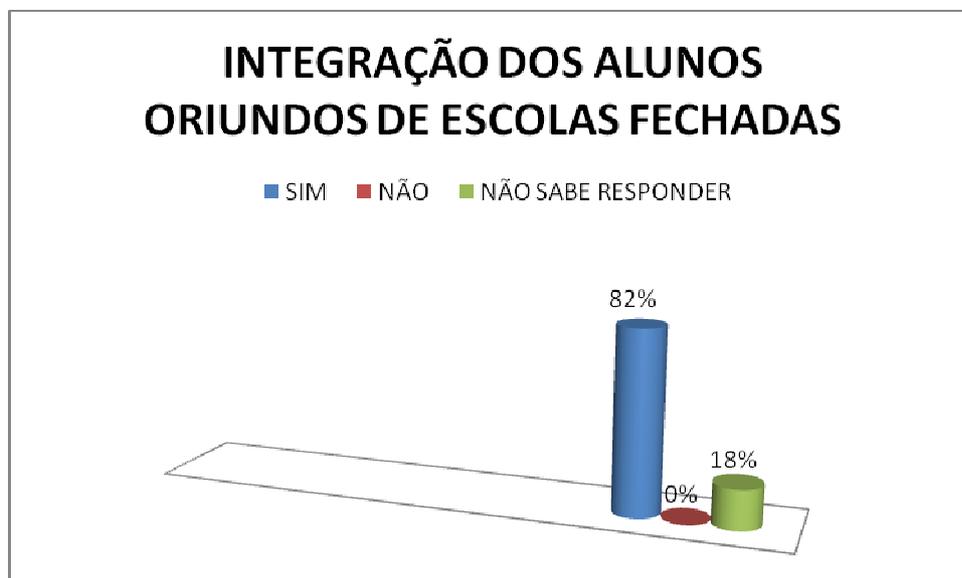
Sobre a garantia da liberdade de expressão das diferentes identidades culturais como prática de skate, danças e festas tradicionalistas, dialeto e sotaques próprios da cultura do aluno, obtive o mesmo dado das atividades culturais.



Quanto à educação voltada para o diálogo dentro e fora da sala de aula entre os diferentes grupos sociais, étnicos ou cultural das 11 pessoas que responderam ao questionário, 10 afirmaram que existe diálogo e, 1 pessoa não respondeu a esse item.



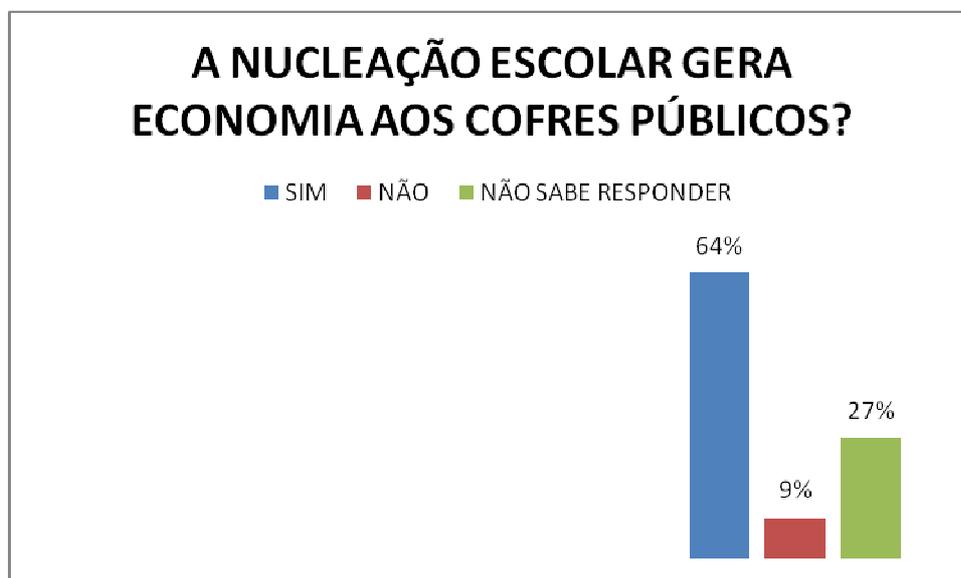
Outra questão relacionada à nucleação escolar tratou da integração dos alunos oriundos de escolas fechadas na nova escola, ou seja, na escola núcleo Bom Pastor. Nesse item, a maioria dos professores entende que há integração entre os alunos e uma pequena parcela deles não sabe responder.



6.1.6 A nucleação sob o ponto de vista administrativo

Acerca do aspecto econômico da nucleação escolar, foi elaborada uma pergunta permitindo a opinião do professor(a). A questão proposta solicitava ainda uma justificativa. Vejamos, então, a questão colocada aos professores. “Em sua

opinião, a política de nucleação de escolas gera uma economia aos cofres públicos? Justifique sua resposta”.



Como a questão proposta solicitava uma justificativa seguem, abaixo, as argumentações encontradas no questionário.

Porque pode-se investir mais na escola núcleo do que dividir em pequenas escolas cujos gastos são consideráveis (professor, luz, água, manutenção predial, etc.)

Não estou interado sobre o assunto.

Por que há investimentos cada vez maiores na educação. Por exemplo, tecnologias como o laboratório de informática.

Acho não ser de economia, mas de interação com mais alunos, diferentes realidades, mais oportunidades (...). Mas, há gasto excessivo com o transporte.

Investe-se mais em uma escola núcleo e obtem-se maiores privilégios por ser uma escola só.

Recursos Humanos.

Porém, empobrece culturalmente.

Menos custos com contratação de pessoal, material de expediente, manutenção predial, aquisição de equipamentos, etc.

A *pergunta de partida*²⁸ novamente colocada aqui revela a sua própria fragilidade diante das inúmeras questões que se elucidam nas análises desses dados. Por um lado, temos as questões relacionadas ao multiculturalismo, mais do

²⁸ A opção pela nucleação de escolas da rede municipal de nova Petrópolis é decorrência do controle de gastos públicos ou, a priori, constitui um projeto educacional do município?

tipo conservador, uma vez que acentua a construção de uma cultura comum, mais daltônico e excludente, portanto. Conforme Silva (2001),

O multiculturalismo conservador vê os negros aos pés da escada da civilização, as outras etnias, que não a branca, possuem bagagem cultural inferior. Também pretende construir uma cultura comum, a idéia de diversidade sendo vista sob o ponto de vista de que os grupos étnicos são reduzidos a acréscimos à cultura dominante (...) (p. 117).

De outro modo, temos um dos depoimentos mais alinhados na visão de uma educação intercultural. Revendo o *depoimento*²⁹ de um dos inquiridos é facilmente perceptível um dos traços da multiculturalidade, ou seja, a permissividade do embalo cultural, das trocas e conflitos, insurgências e transformações. Silva (2001) corrobora nessa reflexão, especialmente quando sublinha a educação multicultural pautada nesses cruzamentos que nem sempre estão livres de desencontros. “Talvez muitos desses ‘encontros’ possam ser melhor caracterizados como de ‘enfrentamentos’ e de ‘conflitos’, mas que tendem não raramente, a resultar também em criativos e dinâmicos processos de ‘hibridização’”. (p. 151-2).

Por outro lado, pela importância da agricultura para Nova Petrópolis e pelas considerações da banca de qualificação desse projeto que ora se manifesta como dissertação de mestrado, procurei investigar e a considerar em que medida as pequenas escolas rurais pudessem integra-se a uma política moldada pela racionalidade social, gerando novas receitas. Essas escolas seriam, então, deficitárias na Secretaria da Educação, mas indiretamente, superavitárias na da Fazenda. Um dos depoimentos acima corrobora, ao menos parcialmente com essa racionalidade econômica. “(...) pode-se investir mais na escola núcleo do que dividir em pequenas escolas cujos gastos são consideráveis”. Há, portanto uma racionalidade econômica na voz de um desses respondentes. É lógico imaginar que o investimento em educação e, por conseguinte, em formação para a cidadania e profissional são recursos que se multiplicam posteriormente aos cofres públicos quer pelo desenvolvimento tecnológico, pela redução de investimentos na construção de presídios e de gastos hospitalares uma vez que o Estado evitaria, através de políticas públicas de formação humana e profissional, o aumento da marginalidade e a proliferação de doenças ocasionadas pela sua ausência ou insuficiência.

²⁹ “Acho não ser de economia, mas de interação com mais alunos, diferentes realidades, mais oportunidades”

Esse entendimento pode ser obtido no documento sobre Avaliação de políticas e Programas do MDS – Resultados (volume II) do Bolsa Família e Assistência Social do Governo Federal. No documento encontramos alguns argumentos extremamente elucidativos.

Mais do que programas inovadores a interlocução com diversos atores sociais, sempre buscou investir em uma gestão responsável, transparente e eficaz, como forma de garantir que os objetivos primordiais da política pública fossem alcançados; ou seja, fazer com que seus beneficiários tivessem efetivo acesso aos programas sociais e que as situações que geraram estas necessidades fossem revertidas (p.9).

O documento apresenta que o interesse do “Bolsa Família” é melhorar a qualidade de vida das pessoas, através de geração de renda. Uma das questões da própria metodologia do programa é verificar se são criados incentivos negativos ao trabalho, através da redução da participação na força de trabalho de homens e mulheres do domicílio. Pelas pesquisas preliminares, o Bolsa família apresenta um aumento na procura por trabalho e, subsequentemente, na própria ocupação dos membros adultos.

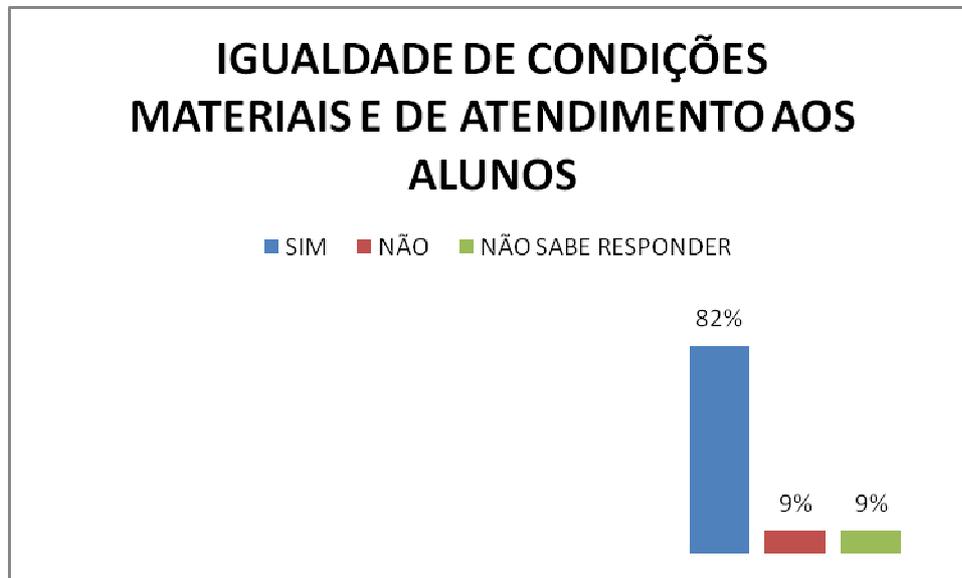
Comparativamente poderíamos questionar se o programa de nucleação está cumprindo com sua função social e educativa ao melhorar a infraestrutura das escolas e ao qualificar seus educadores. Tais recursos estariam retornando ao poder Público através do trabalho mais qualificado das pessoas formadas pela escola núcleo?

Como as respostas a essas indagações não são acessíveis sem instrumentos apropriados de coleta e diagnóstico, imagino que sua construção requer uma leitura e interpretação a partir de abordagens mais amplas e focadas em práticas escolares, costumes e pedagogias contextualizadas em diferentes cenários culturais.

6.1.7 Práticas docentes e recursos didáticos

A questão relacionada à igualdade de condições materiais e de atendimento dos alunos numa comparação entre escolas do centro da cidade e a escola núcleo Bom Pastor (interior do município) foi elaborada considerando-se que muitos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor lecionam em

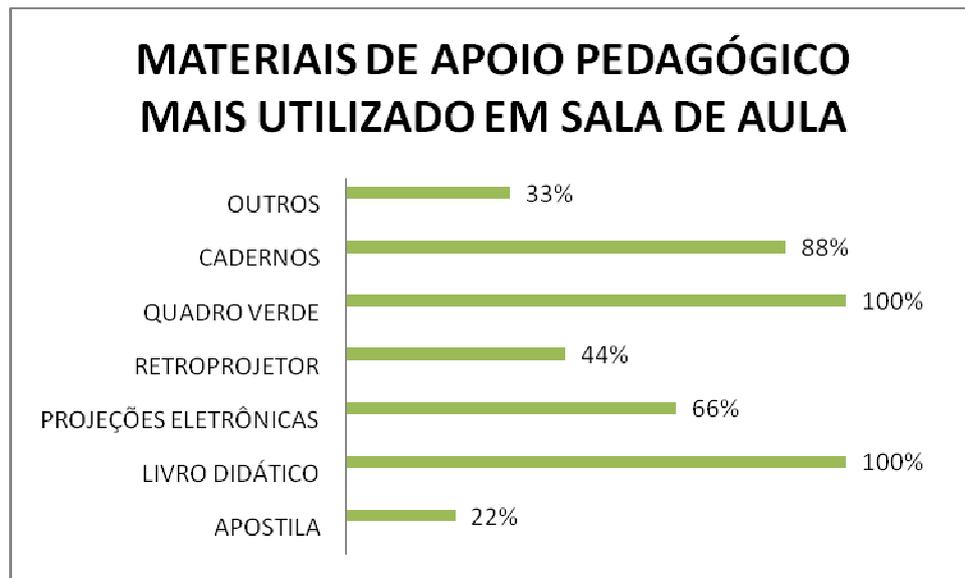
escolas da rede pública municipal e estadual do centro da cidade de Nova Petrópolis conforme apontam os dados de coleta informal.



Havendo algum tipo de desigualdade entre as realidades escolares vivenciadas pelos professores dessa entrevista, a questão que se colocava era em quais escolas se apresentavam as melhores condições pedagógicas. 36% dos entrevistados indicaram que a escola Bom Pastor apresentava as melhores condições pedagógicas e 64% respondeu não saber.

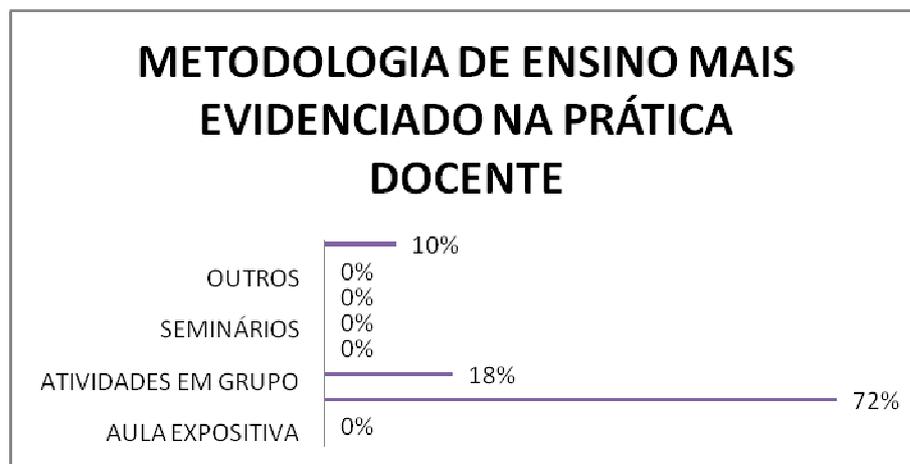


Em relação aos materiais pedagógicos mais utilizados em sala de aula foram sugeridos para uma possível resposta de frequência de uso de apostila, livro, projeções eletrônicas, retroprojektor, quadro verde, cadernos e outros.



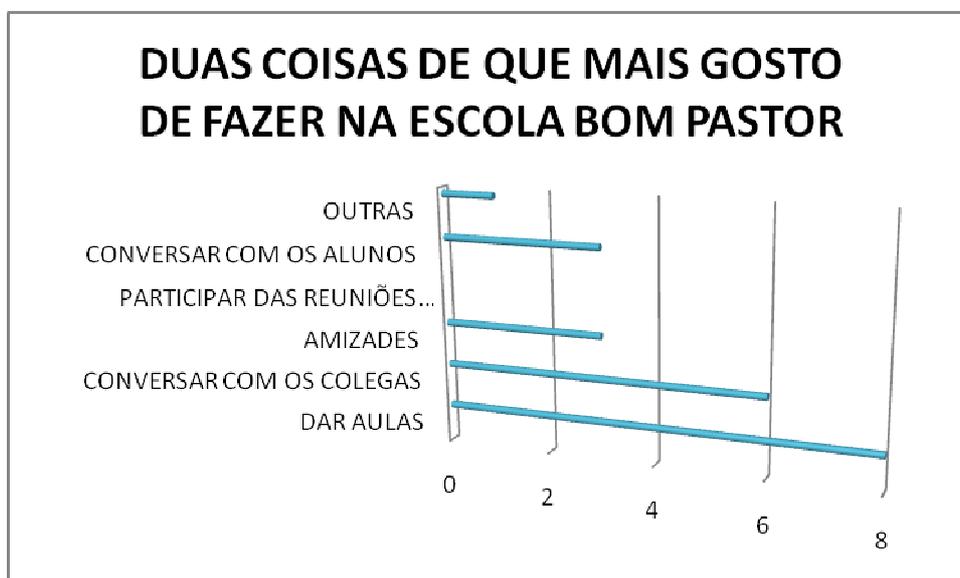
Os outros materiais utilizados foram descritos pelos professores entrevistados como sendo fotocópias, materiais plásticos diversos e revistas.

Em relação à metodologia de ensino mais evidenciada na prática docente foram sugeridos, para possível resposta: aula expositiva, aula expositiva dialógica, atividades em grupo, estudo dirigido, seminários, apresentações de trabalho, outros (possibilidades para explicitar o nome da atividade) e não atuou em sala de aula. Pelos dados tabulados, a grande maioria dos respondentes afirma utilizar aulas expositivas dialógicas e uma pequena parcela dos professores desenvolve atividades em grupo.

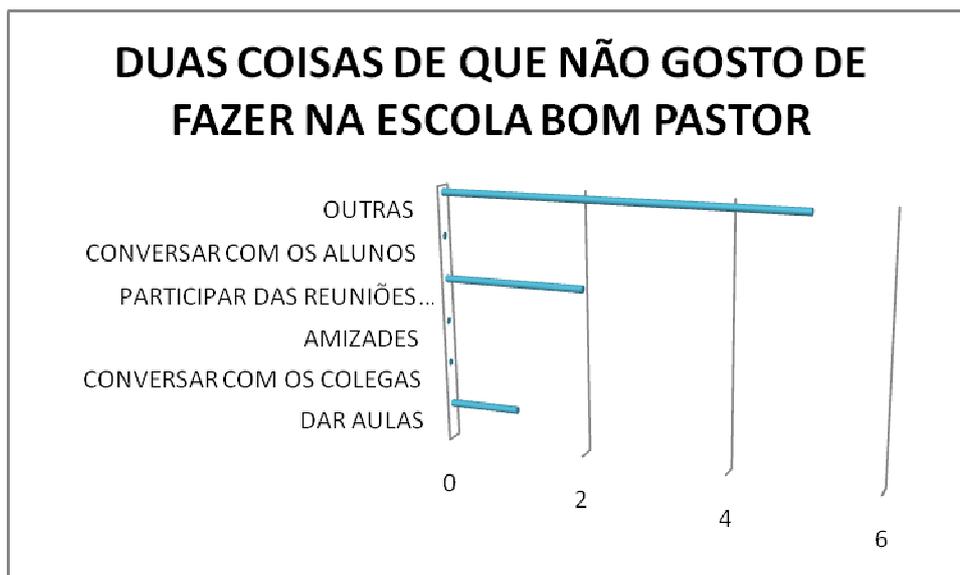


6.1.8 Grau de satisfação dos docentes

Outra questão formulada esteve relacionada à satisfação profissional na Escola Bom Pastor. Foram solicitadas duas coisas de que mais gosto de fazer na escola. Sugeriu possíveis respostas como dar aulas, conversar com os colegas, amizades, participar das reuniões pedagógicas, conversar com os alunos e outros. Dos itens propostos, o que recebeu mais indicações foi dar aulas (8 vezes) e conversar com os colegas (6 vezes). No critério “outras”, foi colocado em um dos questionários que, através do diálogo e orientação, se chega à solução dos problemas e, em outro questionário, de que mais gosto na escola Bom Pastor é ajudar.



Em relação à insatisfação profissional foram elencados os mesmos critérios da satisfação profissional. Dos itens propostos, um respondente afirmou não gostar de dar aulas, duas indicações responderam não gostar de participar das reuniões pedagógicas e cinco indicações para o item “outras”. Nesse último ponto, encontrei as seguintes considerações como pontos negativos: “xingar os alunos, desrespeito e falta de comportamento de alguns alunos, dar aulas de improviso e chamar constantemente atenção de alguns alunos”.



Por fim, foi desenvolvida junto aos professores uma questão para medir o grau de satisfação dos mesmos no trabalho que desenvolvem na escola Bom Pastor. O resultado foi o seguinte. Todos afirmam que estão felizes na instituição. Vejamos o gráfico.



6.2 Corpo Discente

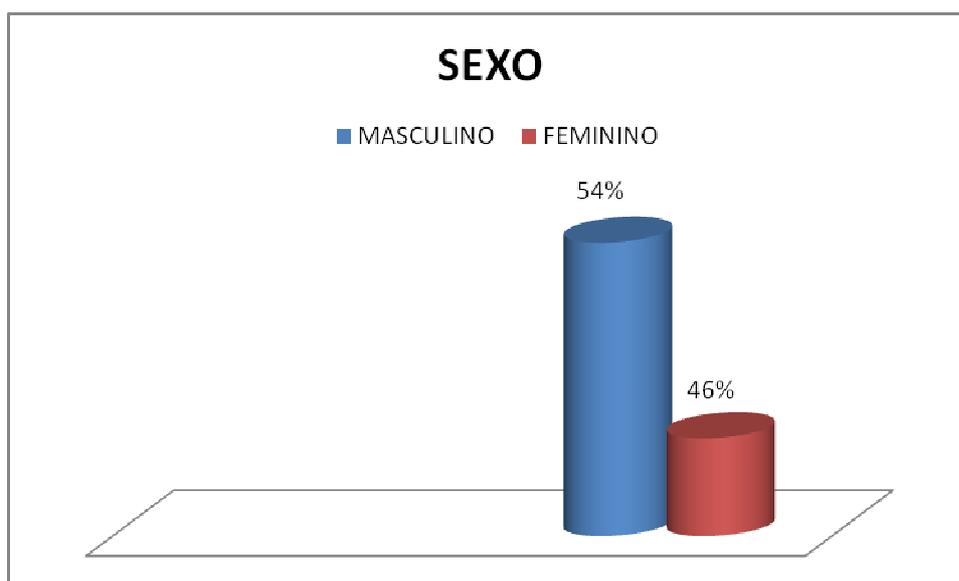
Neste capítulo são apresentados, a partir da aplicação de um questionário, a história de vida e escolar dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Núcleo Bom Pastor. Assim como no capítulo sobre o corpo docente, o diálogo com base em referenciais teóricos é desenvolvido permitindo novas leituras e reinterpretações.

6.2.1 Características gerais dos alunos pesquisados

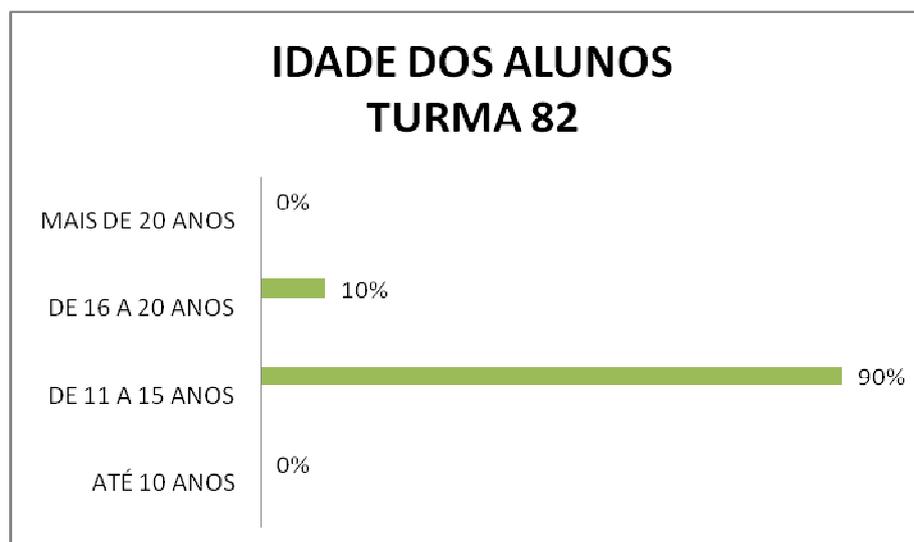
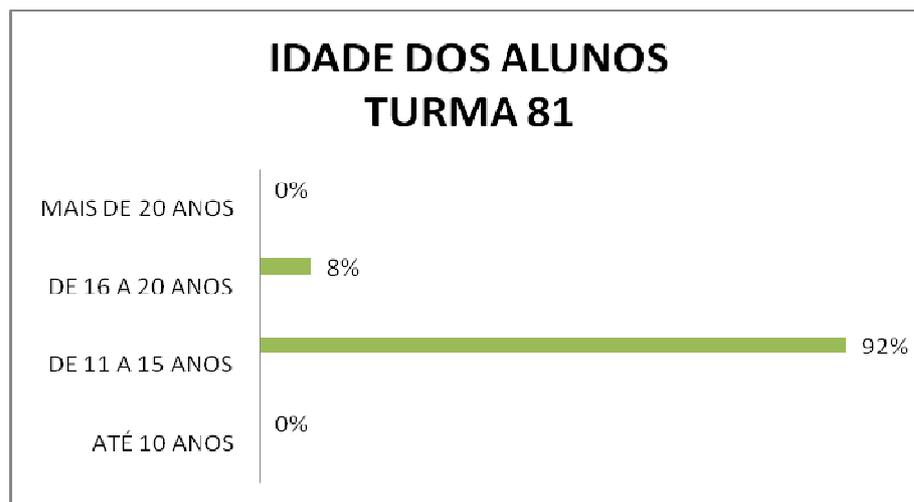
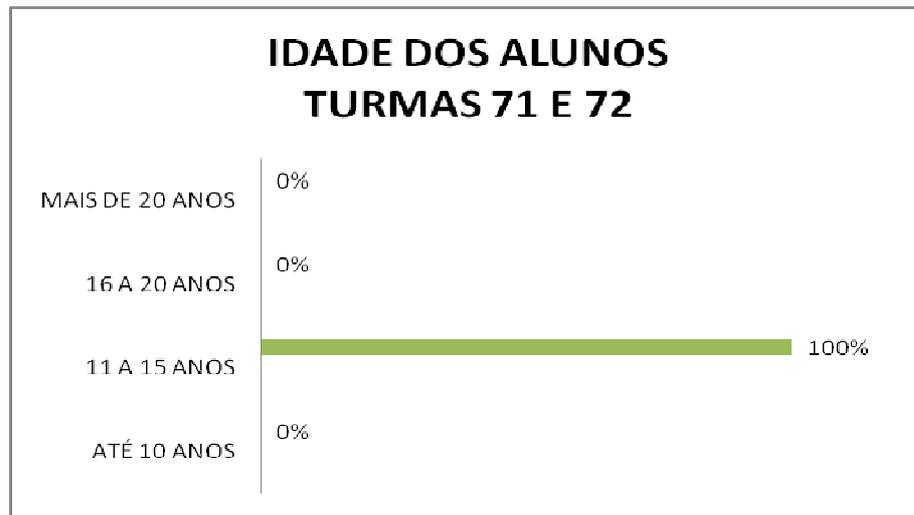
A partir dessa unidade vou apresentar o perfil de quatro turmas de alunos da Escola Núcleo Bom Pastor. Dos questionários aplicados, quase todos foram respondidos. Da turma 72 (sétima série) a totalidade deles, 19 alunos, foi respondido; da turma 71 (sétima série) dos 23 alunos 22 responderam, pois um aluno estava ausente no momento da aplicação do questionário; da turma 81 (oitava série) todos responderam às questões e dos 21 alunos da turma 82 (oitava série) um aluno não respondeu, pois estava ausente no momento da aplicação do questionário. Para não perder as características individuais de cada turma pesquisada, vou, num primeiro movimento, apresentar a descrição individual da maioria das turmas pesquisadas e, em seguida, farei considerações gerais estabelecendo, na medida do possível, relações entre elas.

6.2.2 Dados de identificação

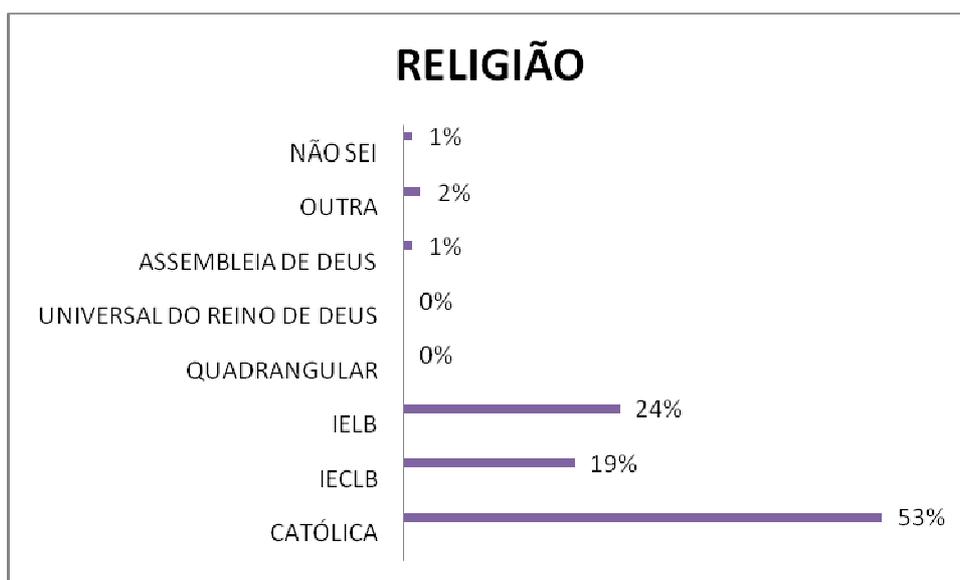
A primeira questão comum a todas as turmas esteve relacionada ao sexo. Na turma 71 mais da metade dos alunos são do sexo masculino. Na turma 72, o quadro se inverte. (A maioria dos alunos são do sexo feminino.) Na turma 81 mais da metade dos alunos são do sexo masculino e, na turma 82, o grupo de rapazes chega 60% do total dos alunos. No gráfico a seguir, apresento uma média por sexo dos alunos participantes da pesquisa.



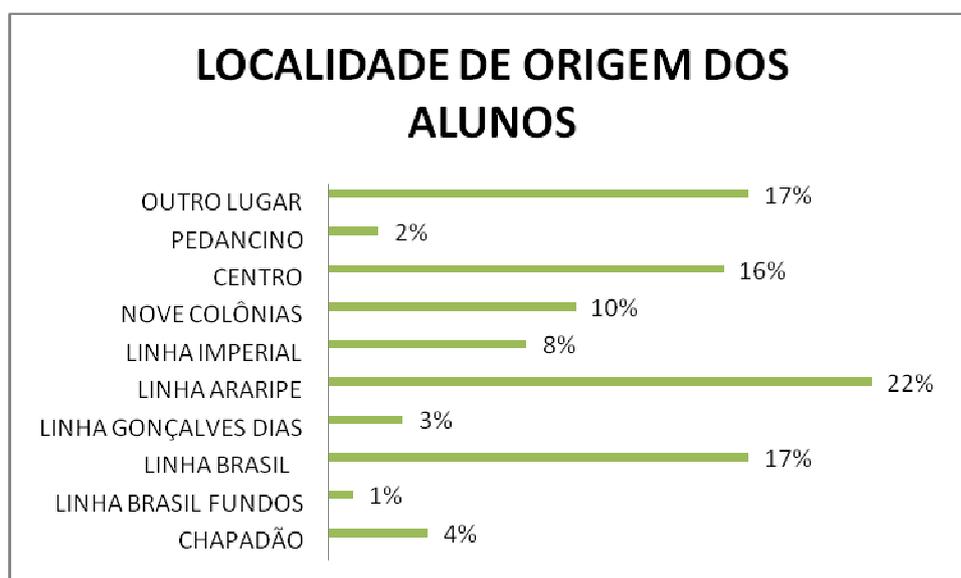
As idades dos alunos pesquisados variaram conforme a série. Vou demonstrar essa variação nos gráficos que seguem.



Ao perguntar sobre a religião dos alunos, fiquei curioso, pois os fundadores da Escola Bom Pastor eram alemães de tradição luterana em sua maioria. Na composição das alternativas propostas foram elencadas religiões que mais aparecem nos meios urbanos do centro sul do Brasil e as duas religiões tradicionais do município de Nova Petrópolis (católica e luterana). Os resultados dessa pesquisa foram os seguintes.

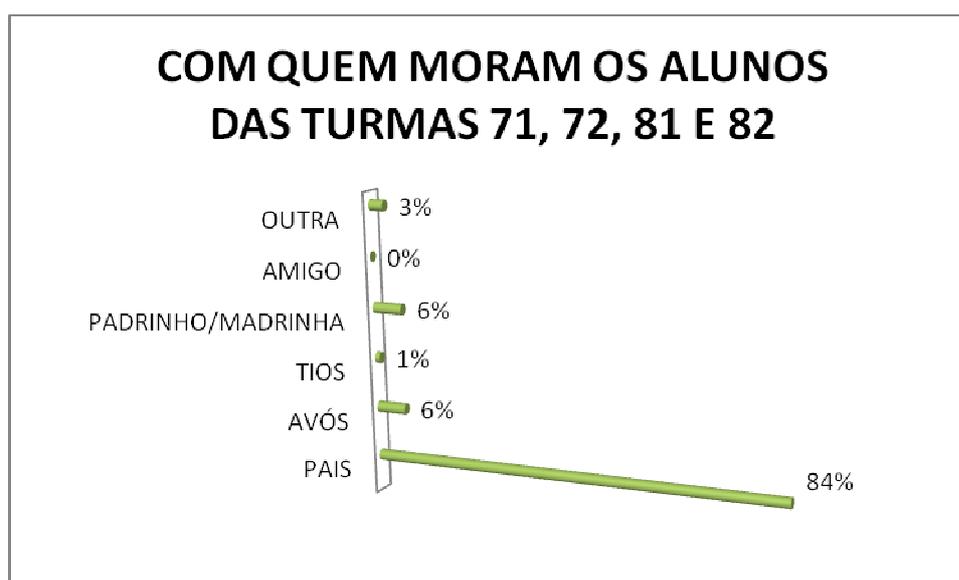


Embora a escola núcleo Bom Pastor esteja localizada em área de forte imigração alemã e de credo evangélico luterano recebe alunos de outras localidades (com tradições religiosas e de etnias variadas). Vamos ver melhor essas localidades de origem dos alunos no gráfico abaixo.

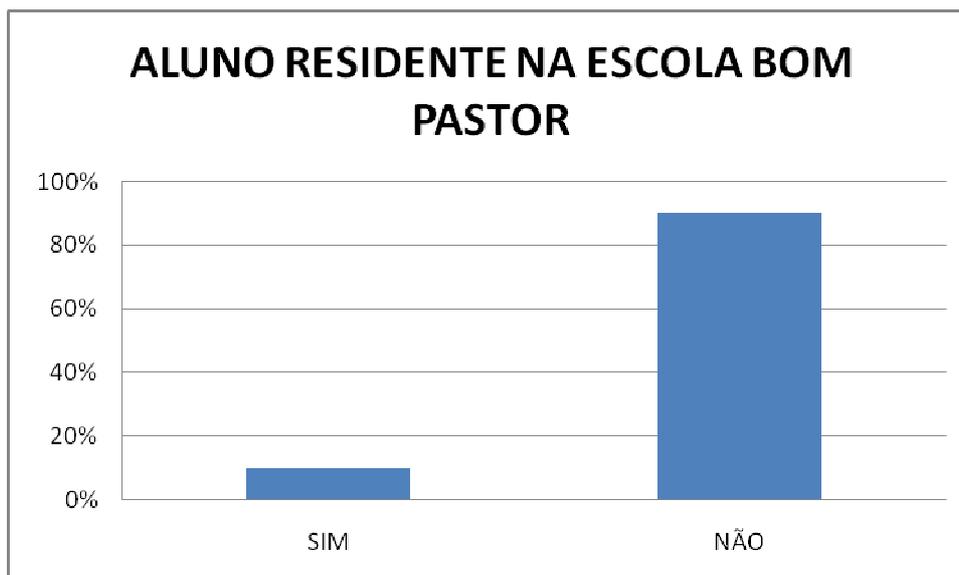


Os alunos que indicaram serem provenientes de outras localidades não indicaram o nome do lugar no espaço reservado para tal, mas em conversa informal com o diretor da instituição ficou evidenciado outros locais de origem dos alunos (Porto Alegre, Novo Hamburgo, Caxias dos Sul, São Francisco de Paula, Bom Jesus entre outros), pois a Escola Bom Pastor possui regime de Internato para estudantes de regiões mais distantes e externato com transporte público para os alunos das localidades mais próximas.

Para identificar a forma em que os alunos vivem nos espaços não escolares, resolvi desenvolver algumas questões que, ao serem respondidas, podem permitir uma análise mais fecunda neste ou em outros trabalhos futuramente. Nesse sentido, a questão que se coloca é a seguinte. Moro com quem? Sou aluno residente da Escola Bom Pastor?



Em relação aos alunos residentes (regime de internato) 10% do universo pesquisado se declarou residente e 90% não residente. Em seguida, aos alunos residentes, foi introduzida a questão sobre “gostar” ou “não” do internato. Além disso, solicitei uma justificativa para essa resposta.



Dos alunos residentes, 100% afirmam gostar de morar na escola. Nas justificativas dos alunos encontramos as seguintes considerações.

Sim, a escola é muito boa. Todo mundo se considera família e isso é muito legal.

Porque todo mundo convive na melhor harmonia.

Sim, pois todos os meus amigos estão aqui.

É muito bom para aprender e conviver sozinho e com outros.

Pois estou aprendendo muitas coisas e estou tendo mais responsabilidades.

Pois aqui temos muitas coisas pra fazer com oficinas e outras. É um ótimo lugar para viver e ter amigos e aprender.

Porque fico em volta de amigos, mas nos ajudamos e fazemos algumas bagunças, mas é como uma casa para mim.

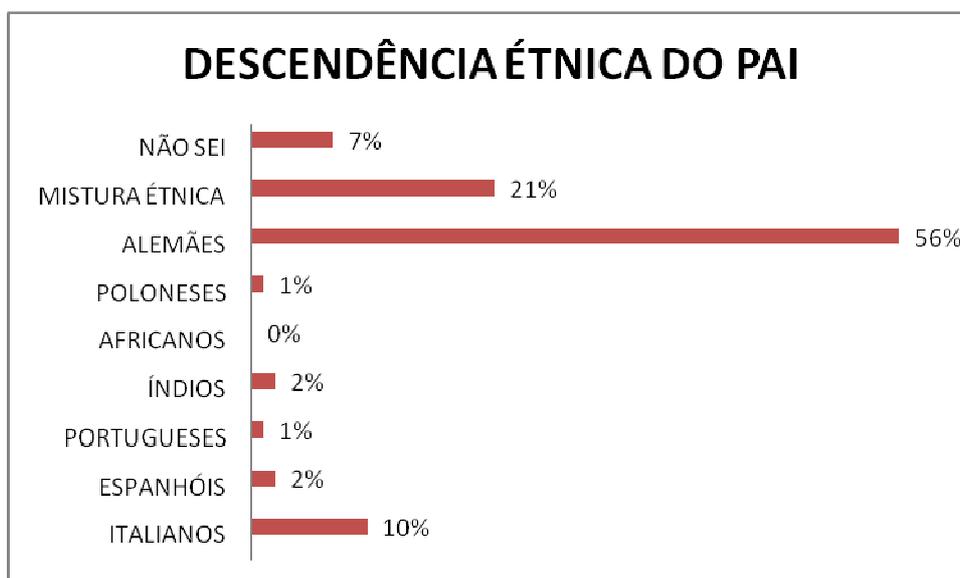
Porque ela me mudou os aspectos de vida. É uma boa escola.

Gosto porque é uma experiência para meu futuro. Eu fico longe dos pais e conheço pessoas novas.

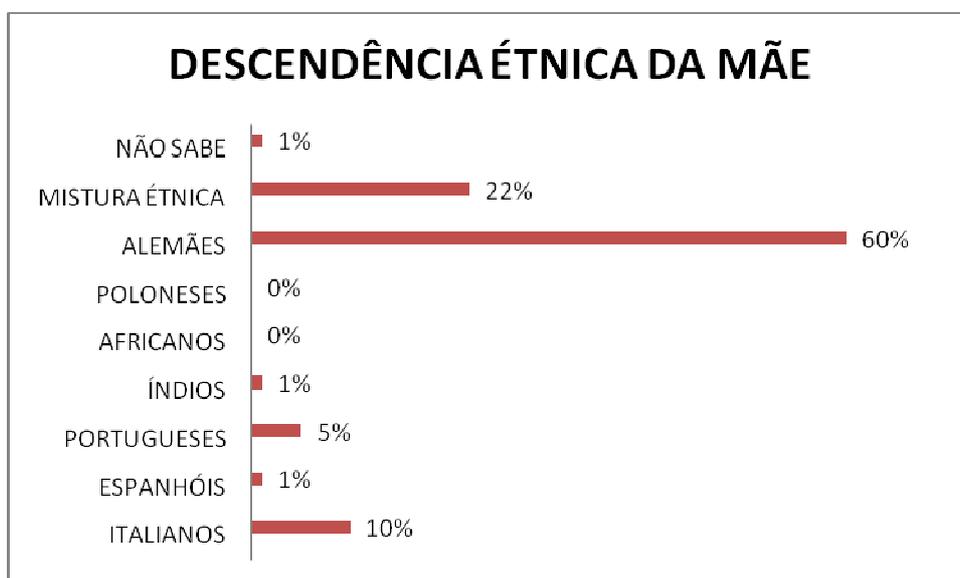
Sobre a descendência étnica, a questão que se coloca visa levantar o perfil étnico e cultural dos alunos das séries finais da Escola Núcleo Bom Pastor. Nesse sentido, dados como étnica, religião, localidade onde moram os pais e filhos constituem elementos importantes para uma posterior análise cultural e suas implicações com a política de nucleação escolar.

Ao perguntar sobre a etnia dos pais encontrei a seguinte situação.

Descendência étnica por parte do pai.



Descendência étnica por parte da mãe.

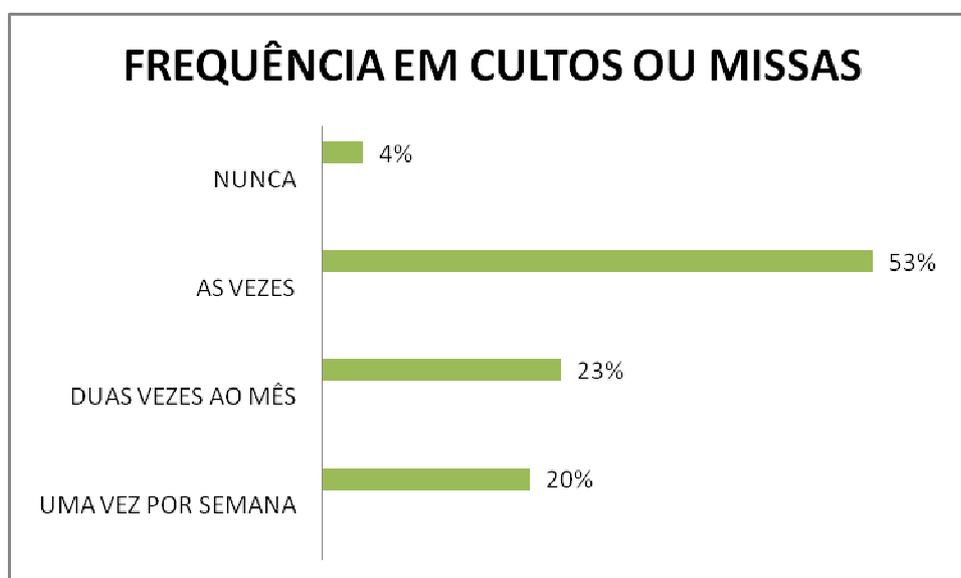


6.2.3 Práticas culturais discentes

Considerando a participação dos alunos em atividades desportivas, sociais e culturais na comunidade de origem obtive, os seguintes dados.



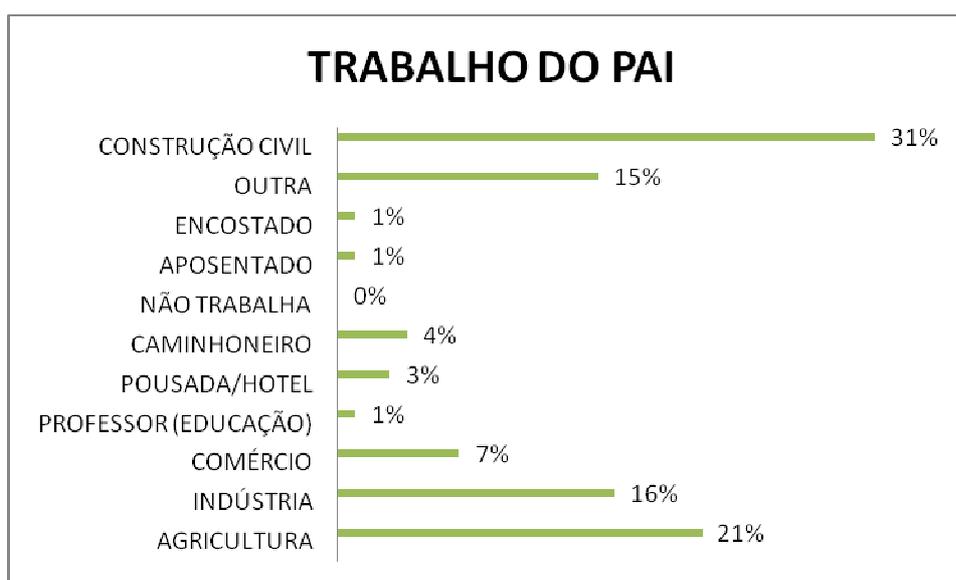
Já em relação à frequência do aluno em cultos ou missas (rituais de cunho religioso) a questão que se colocou foi para verificar o nível de participação nesses eventos independente do credo religioso. É importante sublinhar que os 4% dos alunos que declaram nunca ter frequentado uma missa ou culto são estudantes de oitava série e, a média nos demais itens se conserva praticamente na mesma proporção para alunos de sétima e oitava séries.



6.2.4 Formas de economia familiar

Pensando no tipo de trabalho exercido pelos pais dos alunos e o envolvimento dos mesmos nas atividades promovidas pela escola, chegamos a dados impressionantes considerando-se que a escola Bom Pastor está localizada no interior do município e que recebe a maioria dos seus alunos de localidades de

interior. Um levantamento prévio realizado a partir dos questionários aplicados verifiquei que o trabalho dos pais cujas marcações ocorreu em “outra” são granja de aves, motorista de ônibus, cantor, fábrica de móveis, mecânico, frentista em posto de gasolina, funcionário público, bancário, borracheiro, veterinário, técnico em informática, operário e empresário. Na planilha de Excel acrescentei o ramo da construção civil, pois esse item apareceu muitas vezes e, espontaneamente, na coleta de dados.



O trabalho da mãe diverge, em parte, do pai. Os itens anotados pelos alunos no campo “outra” foram: cabeleireira, tecelã, monitora de brinquedoteca, fábrica de calçados, faxineira, malharia, cafeteria, recepcionista, cuida das crianças e do lar, chefe de enfermagem, posto de gasolina, costureira, pedágio, empresária, chefe de cozinha. O que chama atenção é que, na indústria, o percentual de trabalhadores feminino e masculino é o mesmo. No comércio, vamos ter maior concentração da mulher (mães), na agricultura diminui a participação das mães (mulher), mas é relativamente semelhante em dados percentuais com a dos pais (masculino). Na construção civil, temos uma forte presença masculina (pais). Por outro lado, o trabalho das mães (mulher) é mais diversificado, mas ambas as profissões são majoritariamente urbanas apesar de a localização da escola e a residência dos pais dos alunos situarem-se em zona rural do município de Nova Petrópolis.



Essas atividades de características urbanas são constantemente denominadas por Flávio Sacco dos Anjos (2003) de pluriatividade de características marcadamente urbanas das famílias de zona rural. Para o referido autor, isso é um fenômeno já constado por pesquisas elaboradas pela EMATER no início dos anos 90. Essa pluriatividade

(...) não se trata simplesmente de uma estratégia de adaptação que de modo exclusivo incide em famílias camponesas detentoras de explorações não competitivas do ponto de vista técnico e econômico, mas que igualmente alcança unidades familiares modernizadas e fortemente integradas ao mercado (2003, p.20).

De fato, ao observarmos a realidade regional da Escola pesquisada, temos uma impressão ocular que não contesta os dados levantados na pesquisa nem mesmo ignora os apontamentos de Flávio Sacco dos Anjos. Outro dado levantado nas leituras de Sacco foi uma pesquisa de Brummer (1999) sobre a PEA (população economicamente ativa) do Rio Grande do Sul e que corrobora com as interpretações sugeridas acima. Segundo esses dados

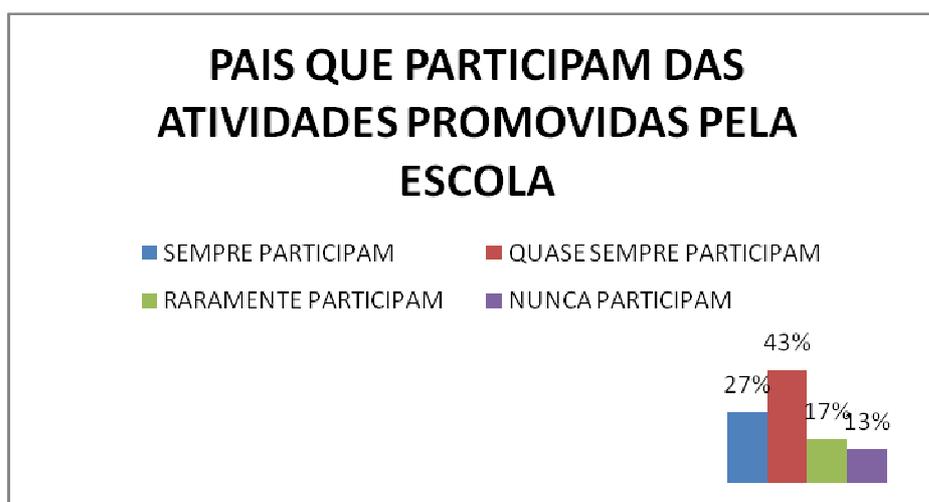
(...) do total de população ativa residente no meio rural do Rio Grande do Sul (dedicada a atividades agrícolas e não agrícolas), 72,1% trabalhavam “em tempo integral” e 15,5% em tempo parcial em suas próprias explorações, ao passo que a proporção de pessoas que trabalhavam fora de suas explorações equivalia a 12,4%. Resulta, portanto, que as pessoas parcialmente dedicadas à exploração familiar e as que trabalhavam exclusivamente fora das mesmas concentravam nada menos que 28% da população do meio rural gaúcho (BRUMER, apud ANJOS, 2003, p.20).

Esse fenômeno registrado acima é apontado na pesquisa de Flávio Sacco dos Anjos (2003) como “*Projeto Rurbano*”³⁰ e que se desenvolve conforme a dinâmica da economia atual.

6.2.5 Participação da família nas atividades escolares

Em relação à participação dos pais em atividades promovidas pela escola, elaborei como critérios para possível resposta: sempre participam, quase sempre participam, raramente participam e nunca participam. Verifiquei pela pesquisa realizada que 70% dos pais participam das atividades da escola. Outro dado não explícito no gráfico abaixo, mas presente nos questionários aplicados, é uma possível tendência de redução da presença ou participação dos pais nas atividades promovidas pela escola nas séries finais do Ensino Fundamental. Nas sétimas séries, a participação dos pais em: sempre e quase sempre, chegou a 77%. Nesse mesmo critério, mas aplicado aos alunos de oitavas séries encontrei 62% de participação dos pais. O que chama atenção é que o dado: raramente e nunca, é maior nas oitavas séries e é menor nas sétimas séries. Nas oitavas séries, esse índice é de 37% e, nas sétimas séries, o índice ficou em 22%. Esses dados nos levam a imaginar que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a participação dos pais na vida escolar dos filhos e nas atividades da escola é maior.

Vejamos, abaixo, o gráfico trazendo um levantamento geral dessas informações.



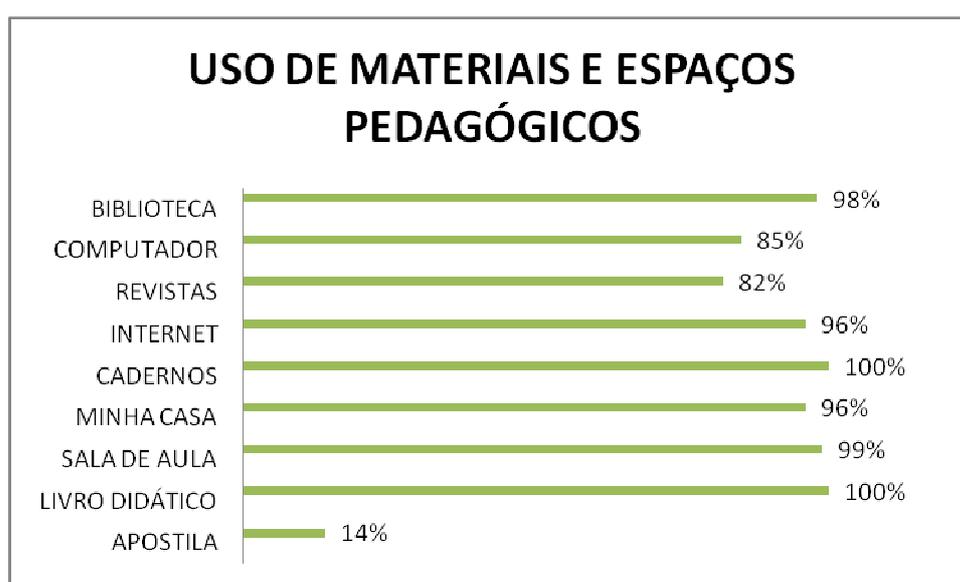
³⁰ Projeto de iniciativa acadêmica surgida em 1997, que, até o presente momento, representa o mais importante esforço orientado a quantificar o fenômeno da pluriatividade no País e outras mudanças no campo (ANJOS, 2003, p. 2003)

Se tomarmos os dados acima em que 70% (43% e 27%) dos pais participam das atividades promovidas pela escola veremos que esses dados são semelhantes a outras experiências de nucleação escolar como é o caso de Lacerdópolis. Lá, segundo D' Agostini (2003), ao contrário daquilo que se imaginava em termos de participação da família na escola, os pais vão até escola, pois se sentem valorizados. Fui testemunha ocular da festa de encerramento do ano letivo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor em que aproximadamente 1000 pessoas (pais, mães, parentes e irmãos) estavam prestigiando as atividades de encerramento³¹.

6.2.6 A percepção dos alunos sobre o ensino

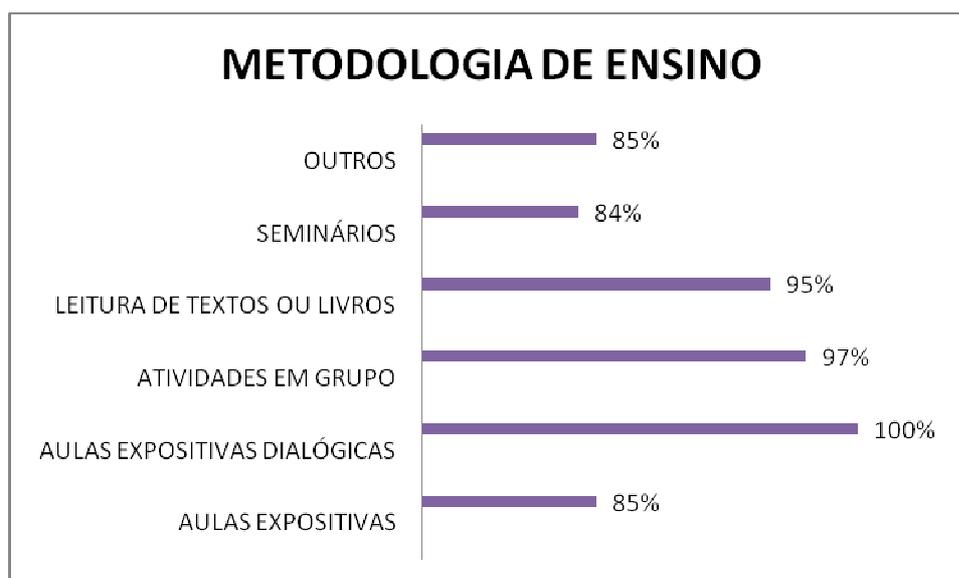
No item seguinte, vou trazer dados sobre o ensino e cultura. Através deles, serão apresentados para uma posterior análise os materiais e espaços utilizados pelos alunos para estudar, as metodologias empregadas pelos professores no olhar do aluno entre outros temas transversais.

As informações relativas aos materiais e espaços utilizados para estudar e as metodologias empregadas pelos docentes para a condução de suas aulas serão comparadas com os dados coletados do questionário aplicado aos professores.



³¹ Ver mais informações a respeito da participação dos pais no site www.escolabompastor.com.br.

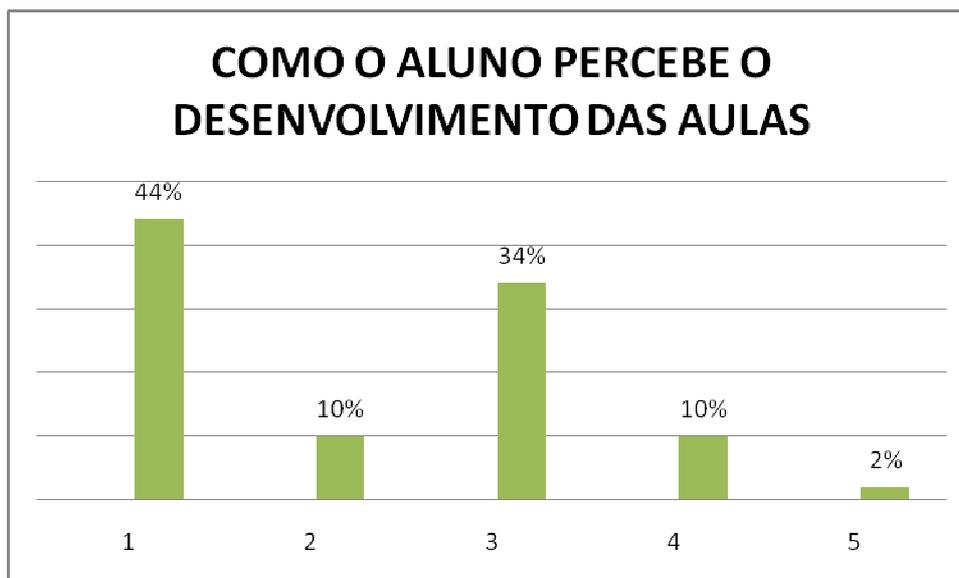
Ao perguntar sobre as maneiras com as quais os professores desenvolvem suas aulas, apresentei cinco alternativas: aulas expositivas (aqui o professor fala mais e interage menos com os seus alunos), aulas expositivas dialógicas (dialogando com seus alunos), atividades em grupos, leitura de textos ou livros (individual ou em grupo), seminários (apresentação e discussão de trabalhos) e outros. O quadro das respostas após tabuladas resultaram no seguinte gráfico.



Numa tentativa de cruzamento de dados para avaliar a aplicabilidade real das ferramentas do trabalho docente (espécie de contraprova) foram aplicadas uma série de questões sobre o desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, uma das questões propostas indagou explicitamente se o professor sempre orienta novas leituras e acompanha de perto a aprendizagem (1), é livre para fazer escolhas dos assuntos a serem estudados (2), entende os conteúdos e parte para novos conhecimentos (3), só estuda porque recebo notas ou outros prêmios do professor (4) e outros (5).

Ao analisarmos os dados do gráfico abaixo, chama atenção que 88% dos alunos afirmam que, de alguma maneira, são motivados a estudar positivamente contra os 10% do corpo discente que afirma que só estuda porque recebe notas ou outros prêmios do professor. Esses dados, embora expressem duas práticas pedagógicas distintas, ou seja, uma voltada à autonomia e a outra que premia, parece deixar bem claro a opção da escola por uma educação libertadora e de valorização da autonomia dos alunos.



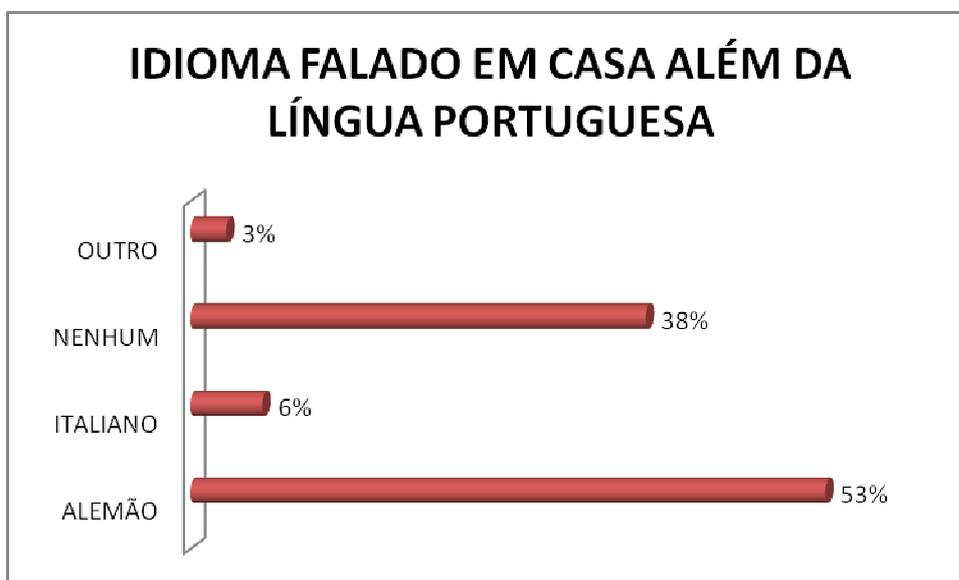
Os dados acima sugerem uma dicotomia. Por um lado, os alunos se sentem livres ou instigados a estudar e que está de acordo com aulas dialógicas, mas por outro lado, o desenvolvimento das aulas para 72% dos docentes são pensadas para um grupo padrão e, nessa perspectiva, poderia reduzir os espaços de liberdade e de construção da aprendizagem e que, por consequência justificaria o baixo percentual dos alunos que afirmam que são livres para fazer escolhas dos assuntos a serem estudados (10%). Mas, os dados levantados não permitem, pelos instrumentos utilizados, conclusões precipitadas, mas apenas observações que sugerem estudos posteriores mais aguçados. Essas observações, por outro lado, nos remete a Backes (2008) que afirma que ainda estamos debruçados numa sociedade voltada para a homogeneização e normalização o que esclareceria as aulas padrão.

Retornando para Candau (2008), especialmente quando ela desenvolve sua reflexão sobre Daltonismo Cultural, percebe-se uma certa naturalização das diferenças culturais, o que, segundo a autora, pode silenciá-la e não considerá-la como desafio para a prática educativa.

Nesta linha de raciocínio, Elizabeth Macedo (2006) afirma que “as propostas conservadoras produzem uma ideologia da assimilação, pela qual pretendem que jovens de culturas minoritárias passem a participar da cultura iluminista como se fosse a sua” e isso pode representar as aulas tipo padrão.

6.2.7 Aspectos culturais

Considerando-se que a região em que está inserida a Escola Bom Pastor é de colonização alemã, entendi oportuno um levantamento sobre o uso da língua alemã e portuguesa nos domicílios dos alunos. O resultado mostrou que mais da metade dos alunos pesquisados falam alemão em casa. Esse dado é coerente com os dados sobre etnia onde 60% dos alunos se declararam descendentes de alemães. No item “outros” 3% dos alunos relataram que em casa falam Inglês e Checo além da língua portuguesa.



Segundo Warnier (2003), a língua e cultura são elementos que mantêm “estreitas relações”, pois estão no coração dos fenômenos de identidade. Para o autor “Assimilar uma cultura é primeiramente assimilar a sua língua” e esse dado fortalece a importância da língua falada em casa e da língua estudada na escola. Por outro lado, o fechamento de escolas no meio rural de Nova Petrópolis não parece ter contribuído para o abandono do alemão como segunda língua nos domicílios dos descendentes da imigração germânica; antes, pelo contrário, os dados revelam que a maioria dos filhos de descendentes dos imigrantes germânicos fala alemão (dialeto) fluentemente em casa e estudam a língua alemã oficial na Escola em toda a rede municipal de Nova Petrópolis.

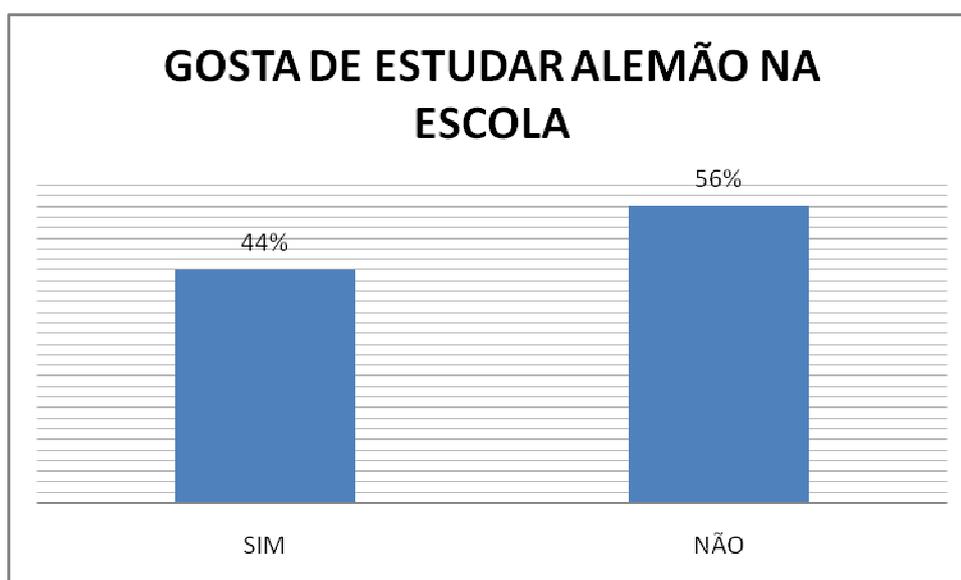
Por outro lado, a maioria dos alunos pesquisados (56%) disseram não gostar de estudar alemão na escola contra os 44% que se declararam gostar de estudar

alemão na escola. No dia 30 de abril de 2010 uma jornalista da RBSTV³² esteve com uma equipe de colaboradores na Escola Bom Pastor para gravar uma reportagem sobre a língua alemã ao Jornal do Almoço, programa de televisão que vai ao ar de segunda-feira aos sábados no Rio Grande do Sul. Nas conversas informais que a jornalista procurou manter com as crianças das séries iniciais antes das gravações, foi possível observar que nem todos os alunos estavam à vontade ou dispostos a se comunicarem em alemão. Uma das professoras da Escola argumentou que o alemão falado em casa é um dialeto mais incorporado ao cotidiano dos mesmos, diferente do alemão falado e estudado na escola, gramatical e mais difícil.

Esse argumento me parece elucidativo em relação aos 56% dos alunos que responderam não gostar de falar alemão na escola. Evidentemente que esses dados são informações importantes para uma reflexão mais aprofundada, mas ainda insuficientes para revelar as razões mais contundentes dessa negativa, pois outras variáveis poderiam ser constatadas como a origem dos alunos, tradição familiar, etnia e até mesmo a metodologia pedagógica desenvolvida nas aulas de alemão.

Por outro lado, estamos diante de uma outra grande discussão que passa pela questão cultural e que se parece constituir num paradoxo. Vejamos: Se tomarmos como base a interculturalidade como referencial idílico, desejado ou mais próximo dos sonhos de uma escola democrática e comprometida com a educação, em que se considera os desafios da inserção na sociedade do bilinguismo, religião, costumes, hábitos, vestuários e conflitos étnicos, por exemplo, vamos encontrar inúmeros desses elementos, senão todos, como preocupação pedagógica da Escola Bom Pastor. Na voz dos alunos encontramos expressões como “os professores são bons nas matérias que lecionam, a escola é bem organizada, preserva a cultura e a amizade entre os alunos” e na voz de 72% dos professores “existe na escola liberdade de expressão das diferentes identidades culturais, como danças, dialetos e sotaques”. Por outro lado, esses mesmos professores afirmam que “as aulas são pensadas para um grupo padrão” e os mesmos alunos dizem que não entendem a professora, pois ela “só fala alemão com a gente”. Ora, penso que estamos diante de um paradoxo. A escola se mostra frágil ao tentar se libertar de práticas mais conservadoras e multiculturais e, por outro lado, aplaude, em meio a reservas, iniciativas inovadoras postuladas em práticas interculturais

³² A RBS TV é uma empresa de comunicação multimídia que opera no Rio Grande do Sul e Santa Catarina – afiliada da Rede Globo.



Nas justificativas das respostas encontrei depoimentos que sustentam o sim e o não. Vejamos alguns relatos dos alunos.

Relatos dos alunos que gostam de estudar alemão.

- É uma língua que vou aprender mais;
- Porque eu quero aprender mais sobre minha língua de origem;
- Porque eu acho que isso vai me ajudar a encontrar um emprego;
- Eu gosto de estudar, porque eu já entendo bastante, porque falo alemão em casa;
- Porque assim consigo falar corretamente em casa;
- Pois aprendo mais e com mais estudo terei mais oportunidades no futuro;
- Sim, para aprender novo idioma.
- Eu gosto um pouco, pois aprendemos um pouco da cultura;
- Porque há muitos turistas alemães que pedem informações;
- Porque vejo as coisas que não falo certo e tenho mais conhecimento;
- Sim, porque é muito descontraída e legal;
- Gosto de estudar esta língua, pois somos descendentes de alemães e pode abrir muitas portas;
- Pois é uma língua estrangeira de um país que futuramente gostaria de conhecer;
- Porque é uma língua importante;
- Sim, porque talvez um dia eu precisarei disso para trabalho...
- Sim, porque aprendo tudo aqui, pois na minha casa ninguém fala alemão.

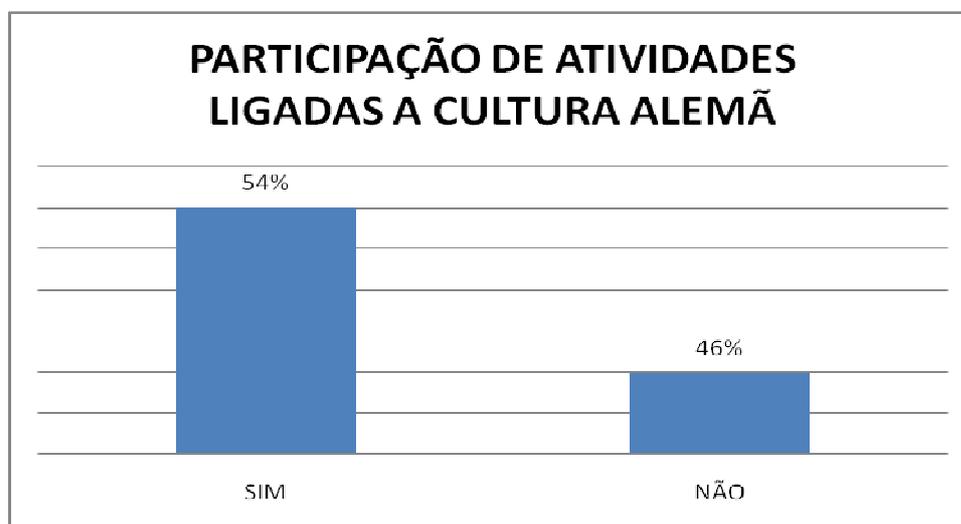
Relatos dos alunos que não gostam de estudar alemão.

- Pois não entendo uma palavra, pois na escola que eu estudava nunca estudei alemão;
- Não, porque a professora não dá quase aulas;
- Pois não entendo o que significam as palavras e, muitas vezes, não é explicado o conteúdo;
- Não, ela (professora) não explica direito;
- Porque não entendo nada e a professora só fala alemão com a gente.
- A professora não explica o exercício direito. Eu não entendo.
- Porque é muito difícil;
- Porque não entendo bem a matéria e não é a minha cultura;
- Pois a professora é bastante exigente em aula;
- Tenho muitas dificuldades, pois nunca tive aula de alemão;
- A língua alemã é difícil (...) deveria ter um acompanhamento melhor do professor (...);
- O método de ensino é muito complicado e a professora foge do assunto;
- Sou descendente de índio e não entendo muito bem;
- Toda minha família fala, menos eu. Em casa gosto de aprender, mas na escola não.

Esses depoimentos revelam alguns distúrbios no processo de assimilação da língua e pode ser analisada, segundo Meyer (2000) numa visão de abandono da língua alemã na vida cotidiana. Evidentemente que, a leitura de Mayer é mais profunda e nos remete a uma reflexão sobre a identidade alemã e suas relações com a cultura brasileira. Mas, é notório que os dados acima chamam atenção, pois há divergência e contradições entre os que dizem gostar de aprender a língua alemã na escola e os que não gostam. É evidente que, há razões para as diferentes e divergentes opiniões e caberia um estudo mais aprofundado em trabalhos posteriores.

Em relação ao estímulo dado às participações de atividades ligadas à cultura alemã perguntei se a escola oferece essas condições. 54% dos alunos respondentes afirmaram que há estímulo da instituição para atividades ligadas a cultura alemã. 46% dos alunos respondentes afirmaram que não há estímulo para essas participações. Observa-se que o maior índice de negação em relação ao

envolvimento dos alunos em atividades culturais esteve nas sétimas séries e o de maior afirmação (sim) esteve nas oitavas séries.



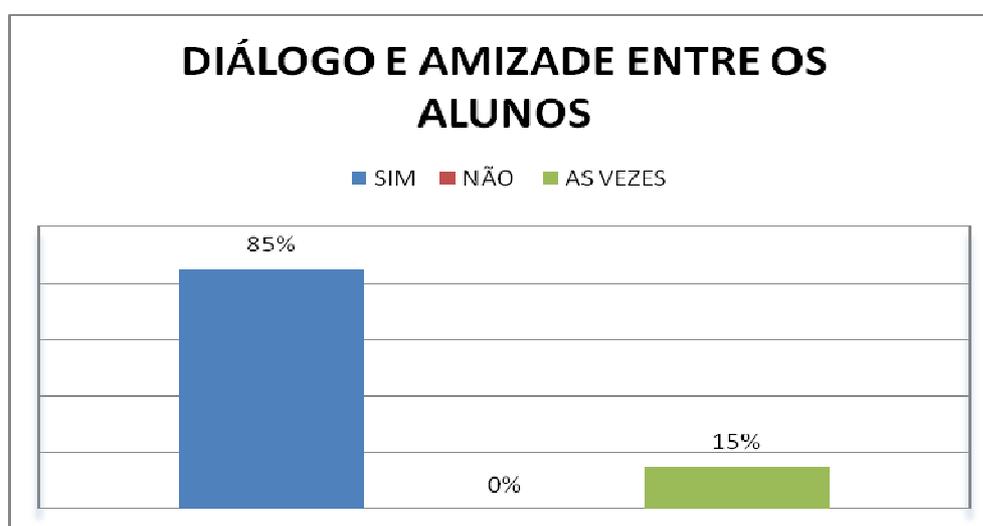
Em seguida, foi questionado se era possível cultivar na Escola Bom Pastor tradições culturais diversas como “danças gauchescas”, “a roda de chimarrão”, o “laço à vaca parada”, “culinária campeira” e “hábitos culturais de outras etnias”. 55% dos alunos afirmaram que é possível cultivar outros hábitos culturais que sejam diferentes da cultura alemã, outros 40% afirmaram que, às vezes, é possível e 5% disseram que não é possível cultivar outros hábitos culturais.

Retornando às leituras e ponderações de Meyer (2000), quando ele coloca a facilidade que o alemão instalado nas picadas pelo governo brasileiro possuía em esquecer sua germanidade adotando hábitos culturais diversos, podemos, atribuir inicialmente essa sua compreensão às reais necessidades de adaptação dos imigrantes. Afinal, eles estavam longe de sua pátria e a realidade daquele momento contribuiu para uma maior aproximação e coexistência com outros hábitos culturais.

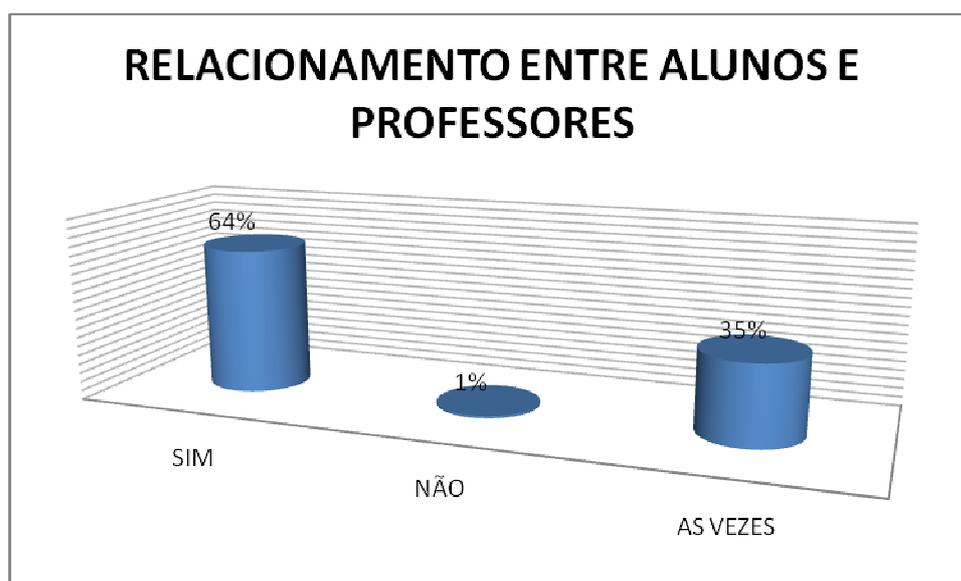


6.2.8 Relacionamento interpessoal

Sobre o relacionamento entre os alunos foi perguntado se há um clima de diálogo e amizade. 85% dos alunos afirmaram que há diálogo e amizade entre eles. Ninguém afirmou não haver diálogo e amizade e 15% disseram que, às vezes, há diálogo e amizade.



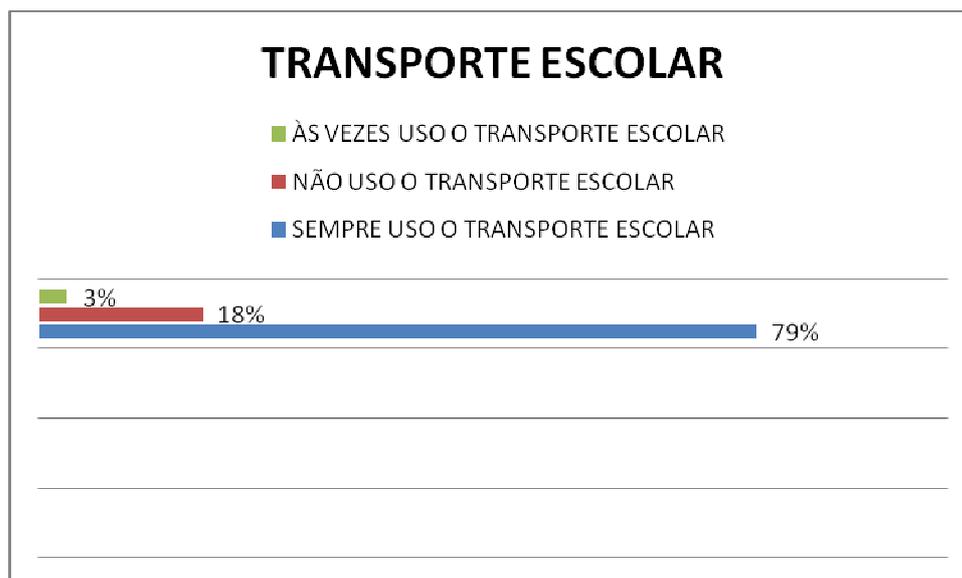
Perguntando sobre se há um clima de diálogo e amizade entre os alunos e professores da escola o resultado foi o seguinte. 64% dos alunos responderam que sim (ocorre diálogo e amizade) e 35% dos respondentes afirmaram que, às vezes, ocorre diálogo e atitudes de amizade entre eles e 1% deles responderam não ocorrer diálogo e amizade.



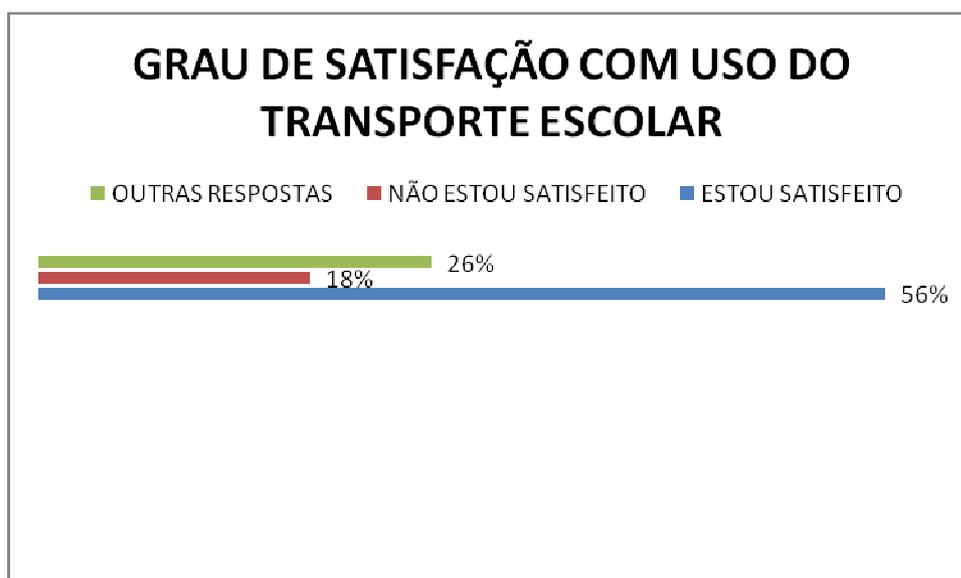
Ora, esse clima de amizade, diálogo e relacionamento entre professores e alunos é salutar que aconteça, mas, por ora, cabe essa constatação e, na medida do possível, o diálogo com o universo dessa pesquisa. Desse diálogo, que proponho e considero importante, obtive uma primeira impressão. Se há um certo Daltonismo Cultural (item 7.6), ou seja, uma certa naturalização das diferenças culturais há, por outro lado, uma certa multiculturalidade (multiculturalismo aberto e interativo) presente no espaço e no grupo escolar pesquisado. Essa constatação nos faz lembrar novamente de Candau especialmente no tange a questão da hibridização cultural em que vivemos, pois tal hibridização revela que nossa cultura não é pura e para que cada componente cultural se afirme enquanto tal é possível que seja necessária negociação, diálogo e espaço para novas construções culturais.

6.2.9 Transporte escolar

Entrando na pesquisa sobre transporte escolar, perguntei inicialmente se o aluno usa esse meio de transporte para chegar à escola. 79% dos alunos respondentes afirmaram que usam o transporte escolar, 18% não usa e 3% usa, às vezes.

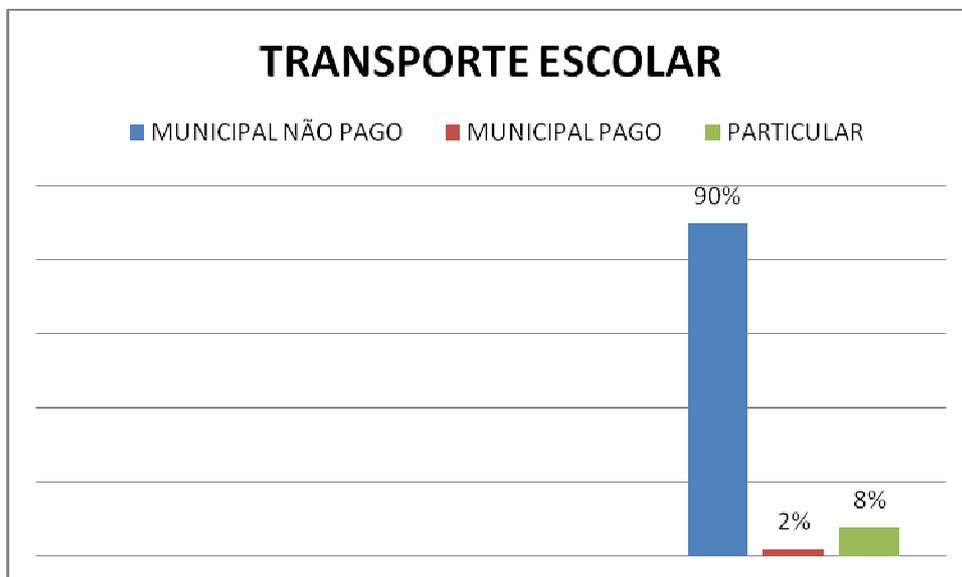


Considerando apenas os alunos que usam o transporte escolar foi questionado se estavam satisfeitos com os meios de transporte utilizados para chegar até escola e retornar para suas casas. A maioria dos alunos que utilizam o transporte escolar (56%) se dizem satisfeitos, uma menor parcela (18%) não estão satisfeitos e em outras respostas (26%) afirmam que gostam do transporte escolar, mas é preciso colaborar com a disciplina e conservação do veículo.



Em relação aos aspectos econômicos desse sistema de transporte, perguntei se o mesmo era municipal (não pago), municipal (pago parcialmente pela família) e particular (pago integralmente pela família do aluno). A maioria dos alunos (90%) disseram que utilizam um transporte escolar municipal não pago, uma pequena

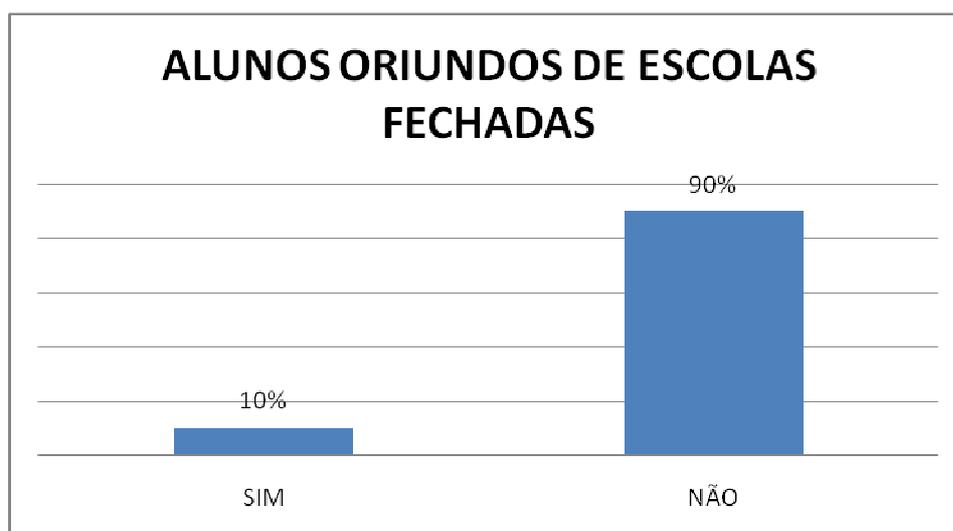
parcela dos alunos disseram que utilizam o sistema de transporte municipal pago parcialmente e outro grupo de alunos (8%), usam o transporte particular ou se deslocam com o carro da família até a escola.



Como foi mencionado no capítulo sobre as experiências dos programas de nucleação no sul do Brasil, o transporte escolar para Bareiro (2007) foi pensado com o intuito de diminuir os custos e melhorar a qualidade de ensino. Esse projeto vem ganhando impulso apesar do reconhecido custo financeiro que esse projeto impõe às prefeituras municipais e, em Nova Petrópolis, a escola Bom Pastor está com seus espaços físicos completos e, num curto espaço de tempo, demandará a construção de novas salas de aula em virtude do aumento de alunos oriundos da nucleação escolar.

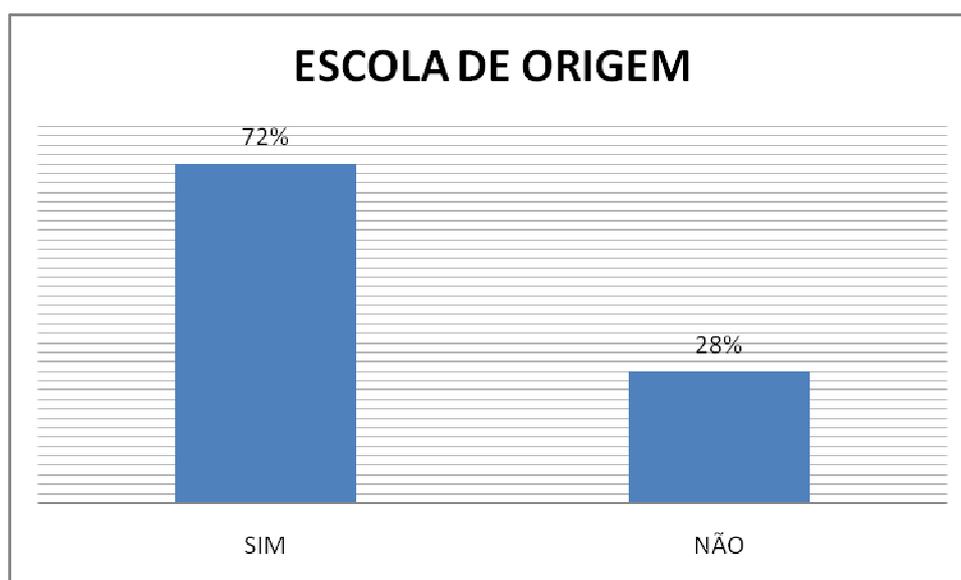
6.2.10 Escolas de origem dos alunos na Escola Núcleo Bom Pastor

Interessado em saber se o aluno é realmente oriundo de locais onde a escola fora fechada pelo poder público em virtude do programa de nucleação, elaborei algumas questões relacionadas ao tema. A primeira delas se referiu ao aluno de escola fechada no município de Nova Petrópolis.



Como se vê pelo gráfico acima, apenas 10% dos alunos que responderam à pesquisa são atualmente oriundos de escolas fechadas pelo poder público municipal de Nova Petrópolis. Uma das possíveis razões é o deslocamento das famílias para as proximidades da rodovia RST235 e perímetros urbanos do município. Isso faz um perfeito sentido à medida que aproximamos para a análise a profissão dos pais ou responsáveis dos alunos, por exemplo. 31% deles trabalham na construção civil e apenas 21% desenvolvem atividades diretamente na agricultura. As mães estão predominando no comércio e na indústria (36%) e uma parcela menor, na agricultura (11%). Em relação aos anos de 1980 houve, com certeza, uma mudança na configuração espacial, social, cultural e econômica na região. Em relação aos pais que trabalham na construção civil, é sabido por sondagem informal, que 70% deles moram próximos da referida rodovia.

Outra questão relacionada ao programa de nucleação foi a tentativa de saber se o aluno já estudou em escola localizada em sua comunidade de origem. Com essa questão, pretendi buscar mais elementos que pudessem contribuir na análise do programa de nucleação de Nova Petrópolis. Os resultados mostraram que 72% dos alunos pesquisados estudaram em suas escolas de origem e 28% deles não frequentaram suas escolas de origem.



Considerando os alunos que estudaram em *escolas de sua origem*,³³ foi perguntado o nome da escola e da localidade da mesma. Vejamos o resultado na tabela a seguir.

ESCOLA	LOCALIDADE
Célia	Tenente Portela
Escola Fundamental de Ensino Fundamental São Paulo	Nove Colônias
Alberto Pasqualini	Linha Araripe
Escola Estadual Padre Werner	Centro de Nova Petrópolis
Escola Estadual Décio Martins Costa	Picada Café
Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Pansera	Pinto Bandeira – Bento Gonçalves
Pena de Moraes	Caxias do Sul
Crisóvão de Mendoza	
Prof. Américo Braga	Guaíba
Castelo Branco	Nove Colônias
Colégio Frederico Michaelson	Centro de Nova Petrópolis
Santo Antônio	Sudoeste do Paraná
Souza Cruz	Rolante
Paulina Beneti	Gramado
Augusto Guilherme Gedege	Vale Verde – Nova Petrópolis
David Canabarro	Gramado
Luiz Laeser	Vila Olinda
Escola Piá	Bairro Piá – Nova Petrópolis
Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Panorâmico	Ivoti
Papa João XXIII	Caxias do Sul

³³ Lugar onde nasceram ou viveram o início de suas infâncias e vida escolar.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Abramo Randon	Caxias do Sul
Escola Estadual de Ensino Médio Eugênio Franciose	Boqueirão do Leão
Escola São José	São Leopoldo
Escola Santos Dumont	Gramado
Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves	Linha Riachuelo
Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana	Bairro Azenha – Porto Alegre

Das dezoito diferentes localidades citadas, apenas três configuram o espaço das escolas fechadas pelo programa de nucleação escolar de Nova Petrópolis (Nove Colônias, Riachuelo, Linha Araripe). As demais localidades permitem novas leituras, provavelmente dentro de um contexto de processos migratórios ligados a questões econômicas e ou de história familiar, pois muitos alunos possuem seus antepassados fixados nas proximidades de Linha Brasil e outros optaram pela escola Bom Pastor pelo internato. É claro que todos esses apontamentos são hipóteses e mereceriam, uma avaliação mais aprofundada.

6.2.11 Grau de satisfação discente

Outra questão que se propôs esteve relacionada aos níveis afetivos que os alunos possuem com suas escolas. Perguntei se os mesmos gostam de estudar na Escola de Ensino Fundamental Bom Pastor e como opção de respostas foram apresentadas: sim, não e mais ou menos. O resultado foi o seguinte.



Duas razões me motivaram para a formulação da questão acima. Uma delas pela simples curiosidade e, a segunda alternativa vai ao encontro de Heráclito que afirma a existência do devir. “Tudo é vir-a-ser, tudo muda, tudo se transforma. ‘As coisas são como um rio, não há nada permanente’. Ora, se gosto de estudar por simples desejo subjetivo como seria gostar de estudar por outros motivos?

Nesse sentido, foram introduzidas algumas variáveis num questionário semi-aberto. As questões colocadas, embora ainda subjetivas, estiveram circunscritas no que de fato o aluno gostava (gostar de conversar com os professores, estudar, amizades, jogos e brincar na hora do recreio).



Sem apontar “o que não gosto de fazer na escola Bom Pastor” solicitei aos alunos esse registro. O que mais apareceu foi brigar e ler, brigar e se achar, ter aula de alemão e fazer limpeza no refeitório, estudar, estudar à tarde, ler, fazer provas, usar uniforme, ir para a supervisão, fazer os temas, dar minha opinião em aula, ter aula de manhã cedo e de alemão, jogar e das aulas de educação física.

Os principais itens de rejeição são a língua alemã, refeitório (limpeza e alimentação), brigas e as aulas de Educação Física.

Quando questionados sobre a satisfação em estar na Escola Bom Pastor 91% dos alunos respondentes disseram que estão felizes na escola, apesar dos apontamentos negativos da questão anterior. A questão proposta incluía uma justificativa para a resposta.

Vejamos alguns depoimentos de alunos que se dizem felizes na Escola Bom Pastor.

- Mais ou menos, estou sentindo falta dos meus colegas e de professores da outra escola, mas gosto do modo de ensino;

- Tem um grupo de professores que nos ajudam;

- Por que tenho amigos e uma boa aprendizagem;

- Por que tenho uma grande amiga e adoro conversar;

- Na escola Bom Pastor posso fazer amigos e sinto vontade de estudar;

- A escola é muito boa;

- É a melhor escola da cidade, município e até mesmo do país, a escola tem professores nota 1000 e a educação é ótima. Os meus amigos também são muito tri.

- Sim, estou feliz. Os professores são bons nas matérias que lecionam, a escola é bem organizada, preserva a cultura e a amizade entre os alunos;

- O Bom Pastor é uma escola que eu me apaixono cada vez mais pela qualidade de ensino e pelo relacionamento em geral;

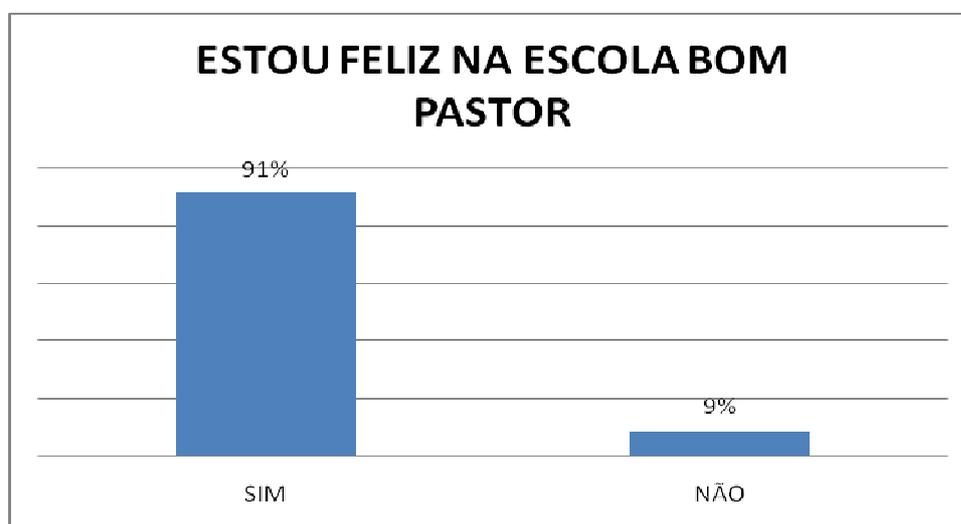
- Por que aqui é meu segundo lar, fico mais aqui do que em minha casa;

- É uma escola muito boa de estudar.

Vejamos alguns depoimentos de alunos que se dizem infelizes na Escola Bom Pastor.

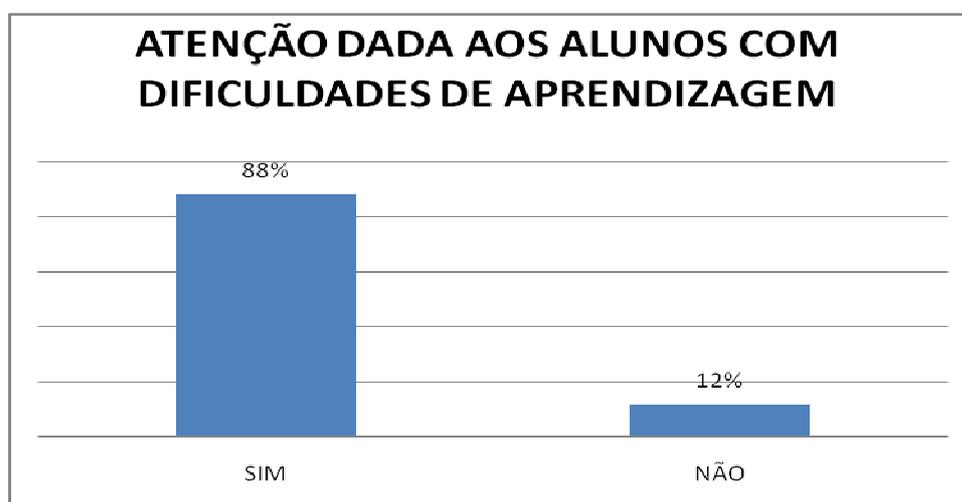
- Não. Pois não conheço quase ninguém aqui, mas eu acho que com o tempo vou me acostumar;

- Por que os alunos tem de usar uniforme (é verde e ficamos parecendo um pé de árvore);



Os dados revelados indicam que 91% dos alunos pesquisados se dizem felizes na Escola Bom Pastor. 66% desse universo de alunos colocam o lúdico (jogo e amizade) com indicadores aparentemente preponderantes. Nessa questão, mais criteriosa, apenas 15% afirmam gostar de estudar contra os 73% dos mesmos alunos que dizem gostar de estudar na Escola Bom Pastor em função das poucas oportunidades de escolha.

Sobre a qualidade do fazer pedagógico no olhar do corpo discente, temos a atenção que os professores oferecem aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem. No levantamento de dados a maioria dos alunos pesquisados (88%) afirmaram que recebem atenção especial dos professores e uma minoria (12%) afirmaram que não recebem ajuda. Vejamos o gráfico a seguir.



Ora, por um lado os alunos se dizem felizes na escola Bom Pastor, afirmam que gostam de estudar na instituição (73% e 15% respectivamente), 88% declararam que recebem ajuda docente nas dificuldades de aprendizagem, mas simetricamente apontam o lúdico e o social como elementos de maior satisfação.

Como compreender esse fenômeno? É claro que estamos tratando de uma escola núcleo, que recebe alunos de diversas localidades do município e de outras cidades também. É compreensível que, o encontro seja tão caloroso e que os elogios sejam generosos. Por outro lado, existem preocupações com a aprendizagem. Os alunos parecem revelar isso, especialmente quando tratam de questões metodológicas e pontuam esse ou aquele componente curricular como lacunar. Mas, se uma das questões da nucleação escolar é primar pela qualidade de ensino pode ser que os alunos estejam dizendo algo que deva ser escutado.

7 NUCLEAÇÃO ESCOLAR EM NOVA PETRÓPOLIS

No que se refere ao sistema Educacional de Nova Petrópolis, observa-se políticas voltadas para a valorização da cultura local como a introdução da língua alemã no currículo das escolas municipais, participação em provas de nível municipal e estadual, além de intercâmbio cultural com a Alemanha.

Outra política pública na área da educação é a nucleação de escolas da rede municipal, embora desvinculada diretamente de uma acepção histórico/cultural, está ligada a um projeto mais amplo cujos exemplares de escolas nucleadas é possível encontrar em boa parte do território nacional.

Atualmente existem três núcleos escolares em Nova Petrópolis. O núcleo formado pelas comunidades das Linhas Brasil, Brasil Fundos, Araripe, Pedancino, Riachuelo, Nove Colônias, Chapadão, Imperial e Gonçalves Dias reunindo os alunos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor - localizada na Linha Brasil. Outro núcleo é formado pelas comunidades de Picada Café, Linha Olinda, Fazenda Pirajá, Linha Nova e Centro de Nova Petrópolis que reúne os alunos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Loeser - área urbana do município. Já o outro núcleo é formado pelas comunidades de Linha Pirajá, Arroio Paixão, Linha Temerária e Tirol, que reúne seus alunos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Beck Filho e está localizada na Linha Temerária. Há outras escolas da rede municipal em Nova Petrópolis que não são nucleadas, devido a fatores especiais de funcionamento como: grande número de alunos e propostas pedagógicas diferenciadas com acento na promoção da cultura alemã.

Para entendermos os eventos a seguir, propomos uma rápida incursão histórica na educação teuto-brasileira do século XIX no Estado do Rio Grande do Sul.

Naquele tempo, nas comunidades de confissão luterana, existiam basicamente três tipos de escolas.

As do primeiro tipo são as criadas por comunidades individuais, para assegurar uma educação cristão-evaélica aos filhos de seus membros. Foram elas as primeiras a surgir, na falta de um sistema educacional oficial suficientemente abrangente, oferecendo de início apenas o ensino fundamental. Eram as Gemeindeschulen, nas quais o pastor era o único

professor. Quando a comunidade não tinha o pastor, recorria-se à contratação de qualquer pessoa, mais ou menos habilitada para o cargo. As do segundo tipo é o da escola mantida pela Igreja, como organização de cúpula das comunidades. Quanto ao nível de ensino, essa escola é de ensino médio e, desde 1946, também como ensino superior, atendendo à demanda de estudos mais avançados (...). Seu objetivo é a formação de lideranças no campo espiritual, cultural e administrativo. Este tipo de estabelecimento surgiu relativamente tarde, em consequência das dificuldades encontradas na reunião das comunidades isoladas e independentes umas das outras (...). O terceiro tipo de escola não está diretamente ligado à Igreja, mas é sustentado por mantenedoras formadas inteiramente, ou em sua maior parte por evangélicos. Essa variante 'leiga' apresenta características próprias e persegue objetivos em parte discordantes dos da escola 'confessional' (FIORI, 2003, p.193-4).

O núcleo formado pelas comunidades das Linhas Brasil, Brasil Fundos, Araripe, Pedancino, Riachuelo, Nove Colônias, Chapadão, Imperial e Gonçalves Dias constitui atual e parcialmente a população estudantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor (Linha Brasil). Outra parte desses alunos é oriunda de outras localidades do Município (opção dos pais dos alunos) e de outros municípios do Rio Grande do Sul. A municipalização do Ensino Fundamental na Escola Bom Pastor se deu mediante a lei municipal nº 2336 de 12 de dezembro de 1997. A partir dessa data, a nucleação escolar em Nova Petrópolis ocorreu gradualmente, na medida em que as pequenas escolas do município iam sendo fechadas.

É importante ressaltar que os alunos deste núcleo escolar em estudo são de diferentes categorias sociais, culturais e econômicas. Desde os filhos de famílias tradicionais ou descendentes dos primeiros imigrantes germânicos até filhos (as) da chamada migração interna, ou seja, de pessoas que procuram Nova Petrópolis para morar e trabalhar na indústria, no comércio ou na construção civil. Não podemos deixar de destacar, no entanto, a presença de alunos oriundos de cidades vizinhas, inclusive da região metropolitana de Porto Alegre. A procedência desses últimos, embora geograficamente mais distantes em relação à Escola escolhida para estudar, se dá preferencialmente ao regime de internato que a mesma proporciona.

A nucleação escolar em Nova Petrópolis, por sua vez, teve seu germe embrionário na década de 70, mas somente nos anos oitenta, a prefeitura municipal de Nova Petrópolis iniciou a efetivação desse programa educacional.

Segundo a avaliação de Marini (2007) o processo de nucleação escolar em Nova Petrópolis permitiu duas constatações prévias. A primeira, que o

desenvolvimento dessa política pública é decorrência de questões administrativas e, a segunda, porque a nucleação escolar pode fragilizar as relações educativas existentes nas comunidades de origem dos alunos e, por outro lado, fortalecer a escola núcleo devido ao forte apoio econômico e incentivo recebidos do poder público.

A partir dessas considerações, se empreendeu um novo estudo cuja finalidade não era de esgotar a questão, mas apropriar-se de elementos mais elucidativos para uma melhor compreensão da nucleação escolar.

Assim, semelhanças e diferenças com outras experiências de nucleação, foram possíveis de serem percebidas. A fragilização das comunidades escolares, por exemplo, está alinhada ao depoimento de muitos pais entrevistados nas diferentes pesquisas consultadas cujas falas afirmam que essas ocorrências se deram pelo fechamento das pequenas comunidades escolares. Essa política rompeu com os costumes das pequenas comunidades locais e levou muitas crianças e jovens a sonhar com uma vida na cidade ou em centros urbanos maiores (*grifo meu*). Por outro lado, uma melhoria na formação dos docentes pode ser constatada conforme dados coletados através de um questionário aplicado aos professores em 2009. 100% dos professores, naquela época, disseram que atuavam em áreas de sua formação profissional, porém 64% desses docentes possuíam nível de formação superior completo e 36% ainda estavam em processo de formação profissional.

No quesito “formação continuada”, conforme podemos verificar nos dados da pesquisa sobre o corpo docente, a pergunta elaborada foi se o professor participa de seminários, encontros ou congressos relacionados à educação. Os dados coletados indicam que a maioria desses professores participa de eventos de formação continuada. O instrumento de coleta de dados, no entanto, não deu conta das possíveis motivações que levam os docentes a buscar em congressos e outros eventos uma complementação de sua formação profissional, porém demonstra estar alinhado com a política de nucleação escolar que foi e é defensora da qualificação docente como um dos argumentos mais enfatizados pela defesa da nucleação escolar.

Nas observações e entrevistas realizadas em três comunidades escolares fechadas foi possível constatar que o posicionamento dos entrevistados ora se manifesta a favor e ora se posiciona contra o programa de nucleação. Os argumentos envolvendo discursos pró-nucleação e contra a nucleação escolar se

assemelham aos relatos identificados em outras pesquisas sobre nucleação escolar conforme apontamentos existentes no segundo capítulo desta dissertação.

O roteiro dessas entrevistas (anexo C) foi organizado para inquirir com certa objetividade e informalidade um reduzido e, supostamente, representativo grupo de pessoas. Nessas entrevistas, participavam geralmente pais, mães, filhos, parentes e vizinhos. As entrevistas eram agendadas com antecedência e por telefone através de uma seleção que considerava os seguintes critérios: alunos que estariam estudando na Escola Bom Pastor, mas que estavam matriculados na escola fechada até o seu fechamento, ou, ainda, pais desses alunos, sendo de preferência ex-alunos das mesmas; além disso, decidi entrevistar uma ex-professora de escola fechada tendo em vista a contraposição de olhares (professor x pais e filhos) em relação a esse processo de nucleação escolar.

Vejamos, agora, o depoimento de uma ex-aluna de escola fechada. “O grupo de jovens da igreja se reunia na escola, mas agora, com a escola fechada os jovens se encontram no campo de futebol. O campo é particular, mas deram autorização para os jovens se encontrarem lá. A escola continua fechada”. (30 de janeiro de 2010)

O relato de um pai cujos filhos, ele próprio e a esposa estudaram na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Paulo.

Havia sempre uma professora. Eu tinha muito contato com a escola, pois eu era presidente da Escola. Os professores tinham que chegar com carro próprio e fazer a merenda aos alunos. A professora visitava algumas famílias. Muitas pessoas não concordavam com o fechamento da escola, pois teriam que ir até outra escola, mais longe. Os que achavam que escola tinha que fechar, diziam que a empresa de carvão poluía o ar. Na época do fechamento da escola (2004) havia 12 alunos e uma empresa de carvão próxima da escola. Na escola Bom Pastor cada professor possui sua matéria e turma. Isso iria facilitar a aprendizagem. A própria professora falou isso. (Pai de alunos, agricultor e morador em Nove Colônias).

Em relação ao transporte escolar o referido pai disse que “as viagens são longas. O ônibus fica muito cheio (...) muitos alunos ficam de pé no ônibus”.

Apesar do forte adensamento de alunos no ônibus escolar, o pai e seus filhos entendem que o transporte escolar é de boa qualidade e é pago pela prefeitura. Sem entrar na análise do juízo dos entrevistados, é possível identificar, ainda que prematuramente, uma razão econômica do programa de nucleação. Primeiro; o transporte escolar é feito com aproveitamento máximo de sua capacidade de

transporte e isso gera provisoriamente uma economia aos cofres públicos, pois não ocorre a contratação ou a compra de outro ônibus escolar. Segundo; considerando a unidocência como fator limitante na formação dos alunos, pois exige todo o esforço pedagógico e administrativo de uma pessoa (professora ou professor). Parece ficar evidente a razão pedagógica como um dos argumentos favoráveis a nucleação escolar, pois, esses serviços são partilhados entre outras pessoas diminuindo, assim, a sobrecarga do professor.

Ao entrevistar uma professora aposentada que lecionou numa antiga “brizoleta”³⁴ na comunidade de Araripe, Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Fernando Lüdke, encontrei o seguinte depoimento sobre a Escola Bom Pastor.

“Eu tiro o chapéu para a Escola Bom Pastor”. Está muito bem. A escola é boa. O aluno tem de estudar. Havia livros (...) hoje é preciso o computador. Muitos alunos eram encaminhados para a Escola Bom Pastor, pois lá havia biblioteca. Os professores eram rígidos e hoje não é mais assim. (Professora aposentada)

Quando se questionou sobre os tempos em que a Escola funcionava na comunidade (vida comunitária, relações pais e filhos e o fazer docente) a professora respondeu que

(...) havia programas em conjunto (Páscoa, Natal...) entre Escola, Igreja e a Sociedade (comunidade). Com o fechamento da escola, foi dada autorização para funcionamento de cultos na Escola. Na comunidade foi organizado um grupo de danças folclóricas alemãs. O serviço comunitário permanece. Não mudou o convívio das pessoas. Na comunidade existem três Igrejas. A Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e as Testemunhas de Jeová. Durante o tempo em que a Escola estava aberta os pais participavam da vida escolar dos filhos (cafés, chás, reuniões...). Existem, ainda, pais que participam da vida escolar dos filhos na Escola Bom Pastor. Normalmente havia dois professores na escola (Fernando Lüdke). A unidocência era uma coisa boa. Trabalhávamos juntas. Quando havia um aluno com dificuldade uma

³⁴ As escolas chamadas “brizoletas” são construções escolares erguidas no Rio Grande do Sul no Governo de Leonel de Moura Brizola. Foi no ano de 1959 que o engenheiro Leonel de Moura Brizola iniciou no Rio Grande do Sul um ousado programa voltado à educação. Ao assumir o governo do Estado, em 31 de janeiro do mesmo ano, o então governador elegeu a Secretaria de Educação como uma das mais importantes de seu governo, destaca Claudemir de Quadros, professor no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria e secretário-geral da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe). A construção das escolas, que ficaram conhecidas como Brizoletas, surgiu num período em que a carência por educação era latente no país. “Em 1950, cerca de 50% da população brasileira era analfabeta. O índice médio de evasão no ensino estadual entre 1950 e 1958 foi de 19,64%, e o índice médio de reprovação foi de 35,39%. Se somados os dois índices, constata-se que 55,03% dos alunos matriculados não concluíam o ano escolar”. Disponível em: < http://www.crea-rs.org.br/crea/pags/revista/33/CR33_memoria.pdf > Acessado em 30 de jan. de 2010.

professora dedicava-se quase que exclusivamente a ele...até superar suas dificuldades. Fazíamos merenda para os alunos. Os pais contribuíam com alimentos. Foi um tempo muito bom. Os professores ficam com os alunos no recreio, mas também reservam um tempo para eles (professores). Os alunos gostavam de estudar todas as matérias, pois os professores precisavam de metodologia e educação. O professor tinha que tomar atitudes para resolver problemas com os alunos. O aluno (indisciplinado) não ficava sem merenda, aprendiam a escovar os dentes... Os panos de limpeza eram lavados pelas famílias. Muitos alunos pediam pras mães fazer os pães... e isso acontecia. A Escola (Fernando Lüdke) foi criada em 1960 (é uma brizoleta) e fechada em 2003. Muitas escolas fechadas estão cheias de mato, pois não há líderes na comunidade. (30 de jan de 2010).

Quando a professora elogia a unidocência e faz uma clara referência ao trabalho partilhado entre duas professoras ela valoriza uma escola cuja docência é compartilhada numa estrutura de escola unidocente. A referida professora salientou, durante toda a entrevista, a importância do cuidado e da atenção necessários aos alunos e que, naquele contexto, fazia a diferença na formação dos mesmos.

Ora, essa preocupação me parece estar lastreada por elementos da interculturalidade na medida em que se preocupa com cada aluno, em sua individualidade, em seu progresso pessoal, particular. Se a centralidade das preocupações da professora não estava baseada em questões étnicas, pois as características étnicas da comunidade em questão são predominantemente alemã, estava pautada em questões de aprendizagem e respeito pela diversidade religiosa (católicos, luteranos e testemunhas de Jeová).

Por outro lado, o paradoxo dessa questão se torna visível na fala de uma mãe da Linha Riachuelo que afirmou que seu filho não queria ir para a Escola Bom Pastor, pois lá havia pessoas de outra cor.

Na Linha Riachuelo foram entrevistados dois grupos relativamente distintos. De um lado temos a ex-presidente da Associação de Moradores da localidade e, outra, uma moradora, mãe de um filho que não quis estudar na escola núcleo.

Segundo a ex-presidente da Associação de Moradores da localidade

os pais não queriam o fechamento da escola, pois a escola era antiga e tinham medo que os filhos se perdessem (...) as crianças podiam ser rejeitadas na nova escola. Naqueles tempos em que a escola funcionava tinha culto, missas...atualmente isso voltou a existir. Atualmente a população da linha Riachuelo é semelhante a do ano de 2002, período do fechamento da escola. Os pais encontram-se com os professores no final do ano. Para os alunos, hoje, ficou mais fácil estudar, pois tem transporte escolar (20 de fevereiro de 2010).

A fala da ex-presidente da Associação de Moradores da localidade sugere, por exemplo, que o transporte escolar facilita o acesso dos alunos à escola e não considerou explicitamente as questões de aprendizagem na escola fechada, mas ao ser interrogada sobre a nucleação escolar em Nova Petrópolis, especialmente no tangente ao ensino, do relacionamento interpessoal e da valorização das culturas, obtive a seguinte resposta.

Todas as línguas e raças se misturam. Os alunos pegam hábito das cidades e do interior. Existe intercâmbio. O intercâmbio cultural é maior. O ensino está melhor. A escola núcleo conserva a língua e costumes dos imigrantes. Além disso, a escola incentiva as tradições culturais alemãs. O fechamento da escola e a criação da escola núcleo são coisas boas, pois oferecem mais chance para a aprendizagem. O aluno pode terminar o ensino fundamental e fazer o técnico (20 de fevereiro de 2010).

Por outro lado, nessa mesma comunidade temos um depoimento de uma mãe, cujo filho não quis estudar na Escola Bom Pastor porque “o filho não gostava de misturar-se com pessoas de outra cor”. Vejamos outras considerações da nucleação escolar por parte dessa mãe.

Não foi boa a ideia para fechar a escola, pois eu gostava daqui. Os bancos eram de madeira (anexo – B). Tinha disciplina. Atualmente usa-se a estrutura para cultos, reuniões do sindicato e festas. A comunidade não desejava ver a escola fechada. Para a prefeitura era mais fácil pagar um professor na escola Núcleo. Naquele tempo o professor trabalhava na roça dividindo o tempo com o estudo (13 de fevereiro de 2010).

Quando perguntei sobre a contribuição da nucleação escolar para o ensino, relacionamento interpessoal e valorização das culturas a referida mãe afirmou que

houve um relacionamento com colegas (...) os alunos foram para o Bom Pastor falando somente alemão. A escola Bom Pastor valoriza as culturas, língua espanhola, pontos turísticos, preserva a língua alemã em educação para o turismo, bandinhas e a doutrina são preservadas.

Como se pode notar o debate a cerca do multiculturalismo e educação intercultural (já tratados conceitualmente nesta dissertação) são reclamados nessas falas espontaneamente, apesar de inquiridas com certo formalismo.

A noção, ainda que genérica de multiculturalismo evidencia-se nas falas. Integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos como o dia do índio, dia folclore alemão, centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais

visíveis de grupos minoritários na sociedade, tais como negros, índios, ciganos e imigrantes, movimento de preservação da cultura histórica de determinado grupo minoritário étnico entre outros elementos.

A fala da mãe deste filho que não quis estudar na Escola Bom Pastor parece ser bem elucidativa, pois, fica evidente a demonstração de força de uma cultura arraigada, intransponível e inacessível ao outro. A troca de valores culturais dentro de uma proposta de educação intercultural é tímida, mas há sinais de desenvolvimento. Porém, são mais evidentes os traços do multiculturalismo de perfil conservador, pois os dados de pesquisa pouco elucidam os aspectos relacionados à valorização das culturas minoritárias, característica de uma educação intercultural.

No entanto, Glória Peres Serrano (1996) indica a possibilidade uma ideia/movimento do multiculturalismo para uma interculturalidade. Segundo ela,

(...) as sociedades multiculturais devem caminhar em direção a interculturalidade entre os diversos povos e grupos. Caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo. Dada esta tendência em direção a uma maior diversidade cultural, coexistência pacífica de uma diversidade de culturas para desenvolver a autoestima, assim como o respeito e a compreensão aos outros (p.216).

Respondendo a um questionário eletrônico (anexo D) sobre a nucleação escolar em Nova Petrópolis, a Supervisora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor, professora Tania Irani Stahl Seefeld coloca questões que estão, de uma lado, em acordo com essa ideia movimento de Glória Pérez Serrano e, por outro, demonstra certa preocupação com a efetividade da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Vejamos:

Para o aluno, como estudantes é muito bom estudar numa escola maior onde há mais recursos. Os alunos têm a oportunidade de interagirem com diferentes colegas que trazem diferentes culturas (germânica, italiana, típico brasileiro,...); alunos da zona urbana e da zona rural. O lado negativo está nas comunidades que perderam sua Escola. Em muitas comunidades a Escola era o único ponto de referência. Os pais tinham chance de participar da diretoria do Círculo de Pais e Mestres, eram líderes. Mais pessoas se envolviam nas atividades da Escola. O contato com os professores era mais estreito. Hoje, em função da distância, muitas famílias não participam tão ativamente das atividades da Escola e perderam um elo que as unia.

Essa educação voltada para o plural, para o debate e a comunicação dos indivíduos (pais, alunos e professores) é legítima de uma educação intercultural³⁵. O hibridismo resultado da combinação e do convívio de diferentes culturas são elementos forjadores de novas identidades ainda que estejam fora de foco dos cientistas sociais e, ou, ainda, não tenha sido percebido como elemento constitutivo de uma cultura em permanente devir no seio das comunidades escolares fechadas e na escola núcleo.

Em todas essas visitas a campo junto aos moradores de comunidades escolares fechadas, são percebidos dois outros elementos semelhantes entre si na história da nucleação escolar dos municípios pesquisados. Um deles situa majoritariamente o programa de nucleação escolar voltado para escolas do meio rural e o outro destaca o transporte escolar como meio de locomoção dos alunos até a escola núcleo.

Um estudo do Banco Mundial sobre 192 países “concluiu que não menos de 64% do crescimento pode ser atribuído ao capital humano e ao capital social” (VEIGA, 2000, p. 21). Daí uma possível intenção do programa de nucleação escolar, em desenvolver um capital humano e social produtivo voltado para agricultura familiar no meio de uma realidade dominada pela agricultura patronal e em torno de agricultura familiar desassistida pela pelo poder público estatal.

(...) apesar dos quase dois séculos de favorecimento da agricultura patronal, esta só vem se mostrando mais competitiva que a familiar em alguns produtos, como carne bovina, cana-de-açúcar, arroz e soja. Em muitos outros, como as carnes suínas e de aves, leite, ovos, batata, trigo, cacau, banana, café, milho, algodão, tomate, mandioca e laranja, essa suposta superior “competitividade” da agricultura patronal é muito duvidosa, principalmente se os produtores familiares não estiverem condenados a ater os parques 20 há que pretendem lhes atribuir os defensores da agricultura patronal. E, se o assunto for fruticultura, hortícolas, e uma infinidade de outros produtos, fica fácil perceber que a melhor relação custo-qualidade sempre é encontrada entre produtores familiares, mesmo quando dispõem de pouca terra. (VEIGA, 2000, p. 21).

A escola núcleo Bom Pastor, apesar de estar situada no interior do município e próxima, portanto, dos pequenos produtores rurais não oferece no Ensino Fundamental aulas ou curso de técnicas agrícolas, mas oferece um currículo voltado

³⁵ (...) o termo intercultural possui um traço denotativo mais dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os seus membros de grupos humanos diferentes e “que recolhe melhor a intencionalidade, atitudes e comportamentos de acordo com os princípios de melhor entendimento dos alunos de diversas culturas. (GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SAEZ CARRERA, J., 1998. p.36)

para a sua região como educação para o turismo e língua alemã. Por outro lado, não é de se desconsiderar que a escola núcleo Bom Pastor funciona no mesmo prédio da Escola Técnica Bom Pastor, onde o Ensino Médio e o Técnico em Agropecuária funcionam para atender as famílias das comunidades fechadas e de outros municípios da região. Além disso, a mantenedora da Escola Técnica Bom Pastor é uma Associação constituída por moradores da Linha Brasil (Nova Petrópolis), descendentes dos imigrantes alemães que se instalaram na localidade no século XIX.

A realidade econômica da região, especialmente as áreas limítrofes da Linha Brasil, incluindo ela própria, apresenta o predomínio da agricultura familiar. Se tomarmos alguns dados das tabelas do capítulo quarto – Contexto da Pesquisa – especialmente nos indicadores da realidade econômica de Nova Petrópolis, veremos o predomínio da fruticultura (caqui, figo, uva e citros) e na pecuária (aves e gado de leite), tipicamente atividades da agricultura familiar e com mão-de-obra familiar, raramente contratando mão-de-obra externa. Se a nucleação escolar no município não objetivava explicitamente a capacitação de seus moradores, mas apenas uma “educação de qualidade” acaba por incentivar os filhos dos moradores da localidade a permanecer na Escola Bom Pastor até a conclusão do Ensino Técnico em Agropecuária. Uma prova desse favorecimento são os convênios assinados anualmente entre a Prefeitura Municipal e a Escola Técnica Bom Pastor visando possibilitar o acesso barato a uma qualificação profissional voltada para a Agropecuária.

Outro fator preponderante é a importância dada à agricultura familiar em países como Itália, EUA e Japão, por exemplo. Nesses países não há como conceber desenvolvimento econômico e social sem considerar a agricultura familiar, a tal ponto que a agricultura patronal está associada ao subdesenvolvimento econômico e social.

A opção preferencial pela agricultura familiar, que nos EUA foi selada em 1862, na maioria dos países da Europa Ocidental entre a década de 1870 e a 1ª Guerra Mundial, e no Japão logo depois da 2ª Guerra Mundial: garantir que milhões de famílias rurais viessem a fazer parte da classe média em vez e “procurarem serviço” como queria o senador Vergueiro e continuam a querer seus discípulos. Para entrar na classe média esses milhões de famílias precisariam de: acesso à terra, muita educação, apoio ao cooperativismo, um sistema de crédito rural, pesquisa agropecuária orientada para sistemas de menor escala e a correspondente assistência técnica. Nesse processo a pluriatividade teve um papel muito importante

que os subsídios que aqui ajudaram principalmente quem agora os execra: os mascotes do agribusiness (VEIGA, 2000, p.22-3).

No Brasil, o censo Agropecuário de 1992 mostrou que

(...) a tradicional agricultura familiar ainda é responsável por 54% da produção comercializada e que as vendas das sociedades de tipo familiar já atingem 21%. Por outro lado, a participação das “corporações” não passam de 6% e os restantes 19% vem de outras formas societárias que não poderiam ser rigorosamente classificadas como familiares ou patronais (VEIGA, 2000, p. 22)

Nas comunidades escolares fechadas, a atividade econômica continua sendo a agricultura familiar sendo que muitas delas ainda em caráter de subsistência, fruto dessa política de Estado que incentivou ao longo de dois séculos a agricultura patronal. Nesse casos, muitos pais e mães de alunos não atuam em atividades voltadas a agricultura, mas trabalham em setores econômicos urbanos, como fábrica de calçados e na construção civil. Há casos, também, que a pluriatividade reside em dois setores distintos, o urbano e o rural. É comum encontrarmos famílias administrando dois negócios diferentes como plantadores de alface atuando na construção civil concomitantemente. Nessas famílias onde são desenvolvidos projetos voltados para a horticultura, avicultura e agroindústria é comum encontrarmos uma mão-de-obra correspondente ao trabalho de 4 a 10 pessoas aproximadamente.

Para Veiga (2000),

(...) os sistemas de produção praticados hoje em dia nas agriculturas dos países desenvolvidos (...) a dimensão mais favorável à eficácia econômica de uma unidade de produção corresponde ao trabalho de equipes que variam entre 3 a 7 trabalhadores. E mesmo assim, os estabelecimentos tocados por único trabalhador (a tempo completo ou parcial) vem se mostrando competitivos que seria muito arriscado prever o triunfo de unidades de tamanho correspondente a uma equipe de 3 a 7 trabalhadores, sejam elas familiares, patronais ou de outro tipo (p.25).

A realidade educacional encontrada em Nova Petrópolis está configurada nesse modelo econômico que confere por si só uma certa racionalidade econômica ao programa de nucleação escolar no município. Primeiro pela sustentabilidade da agricultura familiar que no meu entendimento reforça a ideia de uma educação de qualidade e em segundo lugar o uso de transporte escolar para as crianças e jovens se deslocarem até a escola núcleo. Pensando nos cofres públicos, é provável o alto

custo direto e imediato do transporte escolar e a necessidade de recursos para financiar a qualificação docente dos professores da rede municipal de ensino, mas considerando os resultados que já estão sendo parcialmente alcançados pelo vigor da agricultura familiar local estima-se, para o futuro, um aumento da receita municipal. Considerando-se o bom nível de desenvolvimento tecnológico da agricultura familiar local (conhecimento técnico e uso de novas tecnologias) seria lógico imaginar que uma dessas bases de sustentação e crescimento econômico está contribuindo para o aumento da receita bruta municipal quem em 2010 está projetada para 32 milhões de reais³⁶ e, portanto, bem acima dos 17 milhões de 2005.

Portanto, o projeto de Nucleação Escolar exige investimentos cujos valores não estão contemplados nesta pesquisa, mas é razoável imaginarmos em nível de hipótese o seu retorno aos cofres públicos a médio e longo prazo.

Se tomarmos como referência o programa Bolsa Família que destina recursos públicos do Estado para as famílias pobres e excluídas de assistência digna a educação, por exemplo, veremos que o referido programa trabalha com hipóteses muitas delas confirmadas e outras não.

Uma hipótese é que o principal efeito do Bolsa Família sobre a oferta de trabalho de adultos representa um efeito renda, segundo o qual um aumento na renda devido às transferências monetárias aumentaria a demanda por todos os bens normais, incluindo consumo e lazer, e reduziria a necessidade econômica do trabalho, levando a uma diminuição da jornada de trabalho. Portanto, o Bolsa Família teria o efeito de reduzir a oferta de trabalho. Entretanto, se considerarmos a perspectiva da oferta de trabalho familiar, as decisões relativas à alocação do tempo de todos os membros do domicílio são afetadas pelo valor do tempo de todos. O fato de que os benefícios do Bolsa Família estejam, em sua maioria, associados a famílias com filhos, que devem frequentar a escola, implica que o valor do tempo dos filhos no mercado de trabalho é reduzido. Levando então em consideração a menor disponibilidade de trabalho no domicílio devido à redução do trabalho dos filhos, a oferta de trabalho dos outros membros do domicílio deveria aumentar, tanto em termos das horas no trabalho de mercado quanto em atividades domésticas. Para as mulheres, pode haver um impacto adicional, associado ao cumprimento das condicionalidades do Programa, que pode consumir mais do seu tempo, o que teria o efeito de reduzir o tempo disponível para se dedicar ao trabalho ou reduzir seu tempo de lazer (VAITSMAN; PAES-SOUZA, 2007, p. 49).

³⁶ A fonte desses dados podem ser obtidos pelo site da prefeitura Municipal de Nova Petrópolis ou pelo link http://www.novapetropolis.rs.gov.br/contas_publicas.php?ano=2010. Acessado em 02 de maio de 2010.

O documento ainda indica que as diferenças positivas relacionam maior participação no mercado de trabalho dos beneficiários do “Bolsa Família” com a hipótese do chamado efeito renda. Mais pessoas recebendo um pouco mais, consumindo mais e estimulando a indústria a produzir mais e a contratar mais mão-de-obra.

Estes resultados sugerem a confirmação da hipótese de que há uma elevação da oferta de trabalho familiar, em um primeiro momento aferida pela procura por trabalho. Neste sentido, não estaria sendo confirmada a hipótese de um desestímulo ao trabalho devido ao recebimento de transferências monetárias (VAITSMAN; PAES-SOUZA, 2007, p. 49-50).

Nessa mesma lógica imagino, então, que os custos do transporte escolar, administrados com, uma certa *austeridade*,³⁷ podem não ser administrados como custos, simplesmente, mas como investimento na educação. Nesse sentido, a hipótese de que o poder público municipal estaria se beneficiando financeiramente com o programa de nucleação escolar não seria no todo errôneo, uma vez consideradas todas as variáveis possíveis, como por exemplo, uma melhor qualificação profissional, vida digna e crescimento na arrecadação municipal.

Por outro lado, há muito que se notar em outras experiências de nucleação escolar no Brasil. Como vimos no terceiro capítulo, a experiência de Lacerdópolis – SC é típica. D’Agostini (2003) expõe a importância do caráter econômico e da qualidade de ensino naquele Programa de Nucleação Escolar sem uma análise dos resultados ou de verificação de hipóteses. Na verdade, é um grande estudo, mas em fase propedêutica, inacabado como esta dissertação.

Além disso, Santa Catarina é um dos Estados brasileiros que possui uma agricultura familiar bastante presente como atividade econômica e, talvez, por essa razão, a nucleação escolar, se tornou um instrumento de apoio ao desenvolvimento sustentável das famílias rurais mas, não sem riscos, como estamos discutindo em relação aos aspectos culturais.

Nesse sentido, penso ter oferecido um breve diagnóstico das comunidades escolares fechadas e alguns olhares específicos para esse tema, embora muitos deles possam ser lidos como do senso comum e, portanto, respondidos de forma

³⁷ As viagens são longas. O ônibus fica muito cheio (...) muitos alunos ficam de pé no ônibus (fala de um pai de dois alunos – Nove Colônias)

acrítica. Por outro lado, são reveladores do atual estado de consciência dos moradores, pais, filhos e professores envolvidos nesta pesquisa, além do padrão propedêutico³⁸ desta pesquisa científica.

³⁸ Esta pesquisa está fase inicial e, portanto, considero relevante em estudos posteriores uma investigação mais exaustiva e profunda.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa dissertação, fiquei com a impressão de que apenas construí um ponto de partida. Porém, o que parecia sem nexos nas relações se tornou evidente quando consegui estabelecer certo distanciamento do objeto dessa pesquisa e à medida que ampliei a qualidade e volume de leituras sobre o assunto.

Essas novas perspectivas da educação foram “novas” à medida que as percebia ligadas logicamente na estrutura das análises, e, nessa construção vi que elas eram “novas” para mim, mas já constituídas a priori e perceptíveis para outros pesquisadores, provavelmente mais atentos.

Nesse sentido, vou apresentar, a seguir, uma síntese dos capítulos e suas perspectivas sem, contudo, passar pontualmente todos eles e nem concluir ou responder exhaustivamente às questões iniciais desta dissertação, mas apenas oferecer pistas, caminhos e encruzilhadas produzidas durante essa construção.

Algumas aproximações conceituais

Este estudo remete para uma discussão cultural em que é possível compreender os valores de um povo e também melhorar nossa compreensão das políticas públicas de um determinado lugar.

Nesse sentido, os esforços pela compreensão das questões culturais e suas imbricações com as políticas públicas voltadas para a nucleação escolar se travam a partir de dois eixos. O primeiro deles traz uma abordagem conceitual sobre cultura e, o outro traz, principalmente, uma construção conceitual sobre multiculturalismo, interculturalidade e a educação.

Vi, durante esse estudo, que pensar cultura no contexto da nucleação escolar de Nova Petrópolis é dirigir um olhar mais cuidadoso sobre as diversas formas de subjetividade e identidades culturais inseridas num modelo de sociedade capitalista voltada para a homogeneização e normalização, cujos pressupostos estão pautados na geração de renda, economia, políticas de investimento público e as relações entre culturas locais e globais.

Nesse sentido, parece afirmativo a ideia de que a nucleação esteja repleta desses significados e dessas construções simbólicas que, por vezes, encontra-se

materializado pelo fechamento de pequenas escolas sob o discurso de uma escola de qualidade.

Delimitar provisoriamente a cultura como paradigma de discussão das políticas públicas e, em particular, a nucleação de escolas não são critérios a desprezar, pois em nosso caso, corrobora no esclarecimento do problema desta pesquisa e é, justamente, neste campo teórico que todo esse trabalho se fundamenta para analisar o projeto de nucleação de escolas em Nova Petrópolis.

Diante desses desafios, definir cultura não é uma tarefa fácil; pois, além do que já foi erigido, são tantos os elementos que a constituem, que podemos dizer, genericamente, que tudo é cultura.

Quando li Jean-Pierre Warnier, percebi que cultura pode ser compreendida como uma bússola de uma dada sociedade, pois sem ela seus membros não saberiam como agir ou se comportar. É ela que produz um modo de pensar, porém “não pode viver ou transmitir-se independentemente da sociedade que a alimenta”. Reciprocamente, não há nenhuma sociedade no mundo que não possua sua própria cultura.

Outro elemento importante dentro dos estudos culturais é a língua. Segundo Warnier língua e cultura são elementos que mantêm “estreitas relações”, pois estão no coração dos fenômenos de identidade. “Assimilar uma cultura é, primeiramente, assimilar a sua língua”. A escola pesquisada desenvolve em seu currículo a língua como fator identitário, pois, ao que pareceu, a instituição de ensino conserva e reconstrói as características oriundas da imigração alemã no sul do Brasil; mas, pelas pesquisas de campo, especialmente observando a fala dos alunos e equipe pedagógica da escola, os alunos aprendem em casa o dialeto e não o alemão gramatical, daí uma das possíveis razões da repulsa de alguns alunos em relação à língua alemã apresentada em sala de aula (gramatical e oficial).

Em síntese, numa perspectiva *Warniana*, a cultura é uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação. Pelo viés antropológico a pesquisa procurou apresentar algumas ideias a partir da diversidade cultural e diferença cultural como a representação de identidades coletivas (reuniões da comunidade, festas e celebrações religiosas); por outro lado, concordando com Silva (2006), as diferenças culturais, mesmo dentro de comunidades supostamente homogêneas como a alemã das comunidades escolares fechadas há elementos de

enunciação da cultura, de interferência de outros modelos culturais e estilos de vida próprios como se pode verificar nas entrevistas e diálogos expostos no capítulo seis.

Partindo dessas proposições, procurei analisar a nucleação escolar em Nova Petrópolis. Para uma compreensão equilibrada da questão trouxe alguns conceitos relativos ao multiculturalismo como o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, o multiculturalismo interativo, daltonismo cultural e a educação intercultural.

Essas abordagens tinham e continuam apresentando um significado excepcional para essa pesquisa, pois contribuem no estudo e compreensão da nucleação escolar em Nova Petrópolis pelo viés da cultura.

Na realidade, os estudos das diferentes compreensões conceituais de cultura proporcionam, não necessariamente, um enquadramento de uma determinada situação escolar a um conceito, mas possibilitam uma leitura mais cuidadosa e crítica da política de nucleação, suas repercussões nas comunidades fechadas e escola núcleo. Por outro lado, diante dessas abordagens conceituais, procurei aplicá-los nos diferentes cenários que hora a pesquisa me desafiava, pois, no decorrer dessa investigação, fui tomado pelo desejo de identificar e enquadrar a escola pesquisada. O resultado foi surpreendente. Não encontrei um modelo conceitual apenas, mas vários, aliás todos eles estavam lá, presentes e evidentes. Então como é a escola? Onde está o foco? Nesse exercício pelo descobrimento do foco entendi que seria razoável aceitar que a língua alemã não é muito simpática na escola. Apesar de quase 60% dos pais dos alunos pesquisados serem de etnia alemã e aproximadamente 53% desses alunos afirmarem falar alemão vi que a maioria desses mesmos alunos não gostam de estudar alemão na escola. Qual seria a razão? Durante as gravações da RBS TV para um programa que foi ao ar no dia 14 de maio de 2010 muitas crianças não queriam falar alemão, mas foram incentivadas pelos professores, pois iriam aparecer na televisão. Nesse contexto, uma das professoras disse que os alunos estão acostumados com a língua em casa, mas na escola o alemão é gramatical. *Daí uma possível razão desse desinteresse*³⁹.

Diante desses dados e de outros apontamentos facilmente verificáveis na dissertação é possível perceber que existe uma manifestação do multiculturalismo assimilacionista. Há, na escola, uma integração de grupos marginalizados, menos

³⁹ Grifo meu.

favorecidos da sociedade, os que não tinham acesso a outros meios de aprendizagem, como a informática, por exemplo. E, em relação à língua oficial alemã percebe-se que a escola no intuito de aprimorá-la, lapidá-la no uso cotidiano dos alunos distancia, ignora implícita ou explicitamente os dialetos facilmente apreciados nas casas desses alunos.

Em relação ao multiculturalismo diferencialista, orientação conceitual que enfatiza e reconhece as diferenças pode ser verificada; mas, neste trabalho, está com muita pouca ênfase prática no cotidiano da escola. Apesar de 100% dos alunos afirmarem que a escola promove aulas de danças, folclore e atividades relacionadas à língua alemã e que são encorajados a vivenciar práticas do tradicionalismo gaúcho, por exemplo, os espaços e tempos são muito restritos e quase sempre beneficia as práticas tradicionais da música, dança e língua alemã.

Já para o multiculturalismo aberto e interativo os processos educativos são voltados para o outro, pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. É mais ou menos uma hibridização cultural, como vimos na visão de Candau (2008). Mas, quase imperceptível aos instrumentos de coleta de dados na escola pesquisada, pois os grupos sabem implícita e, às vezes, explicitamente, que o ingresso na escola dependerá da aceitação desse modelo de escola que por sua trajetória histórica e cultural valoriza as tradições germânicas herdadas, apesar de alguns paradoxos, como vimos a pouco, sobre o “silenciamento” do uso do dialeto alemão.

O Daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e poderíamos dizer até dos ritmos diferentes nos processos de aprendizagens dos alunos. Na verdade é mais fácil concentrar-se num grupo padrão, desconsiderando as especificidades de cada aluno. Nos dados coletados por questionário 72% dos respondentes entendem que suas aulas são desenvolvidas para um grupo padrão, 9% entende que não, 9% não soube responder e 9% não atua em sala de aula. Por outro lado, somente 19% dos respondentes disseram que os alunos se conservam concentrados nas explicações. 73% dos entrevistados disseram que o ensino é muito bom, 27% satisfatório e a grande maioria dos respondentes afirmam utilizar aulas expositivas dialógicas e uma pequena parcela dos professores desenvolve atividades em grupo.

Numa primeira leitura, é fácil a compreensão que apenas 19% dos alunos no olhar dos professores se conservam concentrados em aula. As razões desses dados

podem ser frutos das aulas do tipo padrão (exposição comum a todos), mas é estranho que a grande maioria dos docentes (72%) afirma que desenvolvem aulas expositivas dialógicas, porém, não despertam interesse dos alunos pelas mesmas. Outro ponto que chama a atenção é a grande maioria dos entrevistados (73%) qualificando o ensino como muito bom. Estaríamos diante de um paradoxo? Temos, por um lado, alunos desinteressados pelas aulas e por outro, aqueles que qualificam o ensino como muito bom. Mais uma vez sou levado a pensar que, de fato, o daltonismo cultural apresenta suas facetas, muitas vezes imbricadas de sutilezas e de difícil identificação. E, por outro lado, tal situação não deve ser típica de uma escola apenas, menos ainda de uma escola núcleo, mas de toda uma conjuntura educacional, merecedora de um estudo mais aprofundado e de mudanças capazes de promover maior entusiasmo entre todos os agentes da educação, ou seja, pais, alunos, professores, escola, secretarias de educação, etc.

Em relação à interculturalidade e a educação onde a prescrição parte do pressuposto de que em educação deve haver uma intervenção crítica e transformadora na realidade multicultural oportunizando uma proposta de ação em que ocorrem, como vimos, uma integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos da sociedade, centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais visíveis de grupos minoritários e movimento de preservação da cultura de grupos minoritários entre outros elementos.

Quando tomamos o fato daqueles alunos pouco desejosos pela participação em programa de televisão é possível constatar duas possíveis razões. Uma pela timidez das crianças em falar com pessoas estranhas e em frente a câmeras de televisão e a outra, só constatada por que eu estava próximo delas e de uma professora, é a manifestação implícita da opção pelo dialeto em relação ao alemão oficial. A própria fala da professora corrobora com essa leitura. “Eles estão acostumados falar o dialeto, mas o gramatical eles acham difícil”.

Por fim, esses estranhamentos da cultura e modos como as políticas públicas voltadas para educação são construídas nos permitem ver qual ou quais modelos culturais que mais se evidenciam. A escola, como espaço de formação oficial e formal deve estar atenta a essas abordagens. E, estar atenta criticamente significa ouvir e respeitar os diferentes grupos escolares que a compõem sendo eles de escolas núcleos ou não, sendo elas de Nova Petrópolis ou não, pois tudo isso é assunto que diz respeito à educação como um todo e em nível global.

Experiências de Nucleação Escolar

O Estado de Santa Catarina é o que apresentou uma literatura mais vasta sobre o assunto, destacando experiências bem pontuais e objetivos definidos como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem o intercâmbio e as interações de experiências e conhecimentos, acesso e permanência de alunos em turmas unisseriadas em estabelecimentos da rede pública e possibilidade dos alunos vivenciarem novas experiências e desenvolvimento de relações mais amplas com o mundo em que vivem. Em relação ao Estado do Paraná foram relatados pontos mais gerais e estatísticos, sendo que, a maioria deles nem constam nesta dissertação, pois não estão ligados diretamente a essa discussão. Porém, é notório destacar que a nucleação escolar naquele Estado percorreu, pela fala oficial, à melhoria do nível qualitativo da educação oferecida pelas escolas municipais. No caso do Rio Grande do Sul também são encontradas experiências de nucleação escolar a partir de relatos na imprensa e de documentos publicados na internet. Em todos os casos estudados, o programa de nucleação escolar emana da vontade do poder público e ficou evidente a baixa participação das comunidades escolares fechadas no processo de nucleação. Na maioria dos relatos são encontrados depoimentos em que as comunidades escolares fechadas aprovaram a nucleação escolar após perceberem vantagens relacionadas ao convívio de seus alunos com outros grupos de estudantes (relacionamento e trocas culturais), professores graduados e transporte escolar seguro e funcional. Quanto ao olhar do poder público, um dos argumentos a favor da nucleação escolar no Rio Grande do Sul é o baixo número de matrículas em escolas rurais o que inviabiliza sua manutenção econômica. Foi visto, segundo o Jornal Zero Hora, que cada colégio público eliminado contava com a frequência média de 15 alunos - cerca de 30 vezes menos do que o resto da rede. Havia escolas com uma matrícula apenas. Para a Secretaria Estadual de Educação, uma das razões da reforma é racionalização de despesas, remanejamento adequado de profissionais e, portanto, viabilidade econômica.

Esses relatos de nucleação escolar do sul do Brasil, ainda que não muito detalhados, são balizas importantes para o estudo de caso proposto, pois, servem de referência e fundamentos aos ajustes e discussões imaginados a partir da experiência de Nova Petrópolis.

A nucleação escolar em Nova Petrópolis

A pesquisa partiu de um estudo de caso onde foram consideradas inúmeras técnicas de apoio como entrevistas, questionário, observação, reflexão, leituras e diálogos. Na realidade, as discussões travadas nesta dissertação e o uso de um conjunto variado de ferramentas de pesquisa serviram para examinar e reconstruir partes importantes do programa de nucleação escolar em Nova Petrópolis.

Esse estudo também não pode desconsiderar uma breve descrição dos sujeitos da pesquisa e os passos de sua construção, pois, em muitos momentos, foram decisivos para a continuidade dos trabalhos e, em algumas situações, constituíram pontos de parada, ansiedade pelas incertezas da trajetória e reflexão pessoal sobre o tema escolhido.

Na busca incessante pela compreensão da nucleação escolar como política pública voltada para a educação, inseriram-se nas análises qualitativa e quantitativa dos dados, a busca pela convergência e divergência das informações em relação a nucleação escolar no município de Nova Petrópolis e suas relações com esse programa verificados em Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, além dos aspectos culturais oriundos da imigração alemã e das discussões travadas a partir da multiculturalismo à educação intercultural.

Um exame da atividade econômica de Nova Petrópolis serviu para identificar as características gerais do lugar e suas possíveis relações com as realidades encontradas nos outros Estados pesquisados. Nesse sentido, de acordo com os dados levantados, encontrei semelhanças de perfil econômico entre os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e diferenças destes com o Estado do Paraná. Nos dois primeiros, especialmente nos municípios relatados, há o predomínio da pequena propriedade e de uma agricultura diversificada e familiar. Já pelos dados coletados do Estado do Paraná encontra-se uma agricultura menos diversificada e com propriedades maiores e de monocultura. Os depoimentos dos pais e representantes das comunidades escolares fechadas em Nova Petrópolis também mais concordam do que divergem em relação ao fechamento das escolas e essas falas são muito semelhantes entre os três Estados do Sul do Brasil. Podemos observar isso nos fragmentos abaixo:

Nova Petrópolis (RS): “Eu tiro o chapéu para a Escola Bom Pastor”. “Está muito bem. A escola é boa. O aluno tem de estudar”. Naquele tempo “fazíamos merenda para os alunos. Os pais contribuíaam com alimentos. Foi um tempo muito bom. Os professores ficam com os alunos no recreio, mas também reservam um tempo para eles (professores). Os alunos gostavam de estudar todas as matérias, pois os professores precisavam de metodologia e educação”. “(...) hoje, ficou mais fácil estudar, pois tem transporte escolar”. “O intercâmbio cultural é maior. O ensino está melhor. Não foi boa a ideia para fechar a escola, pois eu gostava daqui”. “Naquele tempo o professor trabalhava na roça dividindo o tempo com o estudo”. “Os pais não queriam o fechamento da escola (...). Hoje ficou mais fácil estudar, pois tem transporte escolar”. “Todas as línguas e raças se misturam. A escola núcleo conserva a língua e os costumes dos imigrantes. O fechamento da escola e a criação da escola núcleo são coisas boas, pois oferecem mais chance para a aprendizagem”.

Outras experiências no Rio Grande do Sul: “Buscamos com isso uma educação de maior qualidade, possibilitando que os alunos passem a estudar em escolas com maior estrutura e com atendimento total dos professores”. “Os relatos dão conta de que esse foi um processo politicamente desgastante, no início, pois significou a perda da escola para várias comunidades rurais. Na medida em que foram sendo sentidas as vantagens, para as crianças, de um convívio com grupos mais numerosos, e na medida em que o sistema de transporte escolar foi sendo aperfeiçoado, a nucleação passou a ser vista, de um modo geral, como uma boa solução”.

Santa Catarina: “Com o fechamento fiquei muito triste, no início os filhos sempre saíam muito cedo, ainda com frio, a gente ficava muito preocupado, agora as estradas melhoraram um pouco”. “No começo, eu era contra a extinção da escola, só que daí a gente foi ver, com o passar do tempo, que melhorou bastante.”

Paraná: “(...) com o deslocamento dos alunos para estudar nas escolas nucleadas ou na cidade, ao invés de trazer benefícios transforma-se em desconforto, uma vez que as crianças são obrigadas a levantar mais cedo e permanecer um longo tempo no interior do ônibus até chegar à escola”. “Certamente, a nucleação e o transporte

escolar foram pensados com o intuito de diminuir os custos e melhorar a qualidade de ensino”.

A partir desses dados de pesquisa nota-se que a nucleação escolar em Nova Petrópolis não é um evento isolado, que os sentimentos das pessoas envolvidas com esse projeto são muito semelhantes e que as questões da memória histórica e social poderiam ser um objeto a ser investigado e inserido nas discussões de perspectiva cultural. Examinar em maior profundidade o programa de nucleação escolar a partir de políticas públicas executadas pelo estado, mas nem sempre produzidas e refletidas por ele, constituem outra abordagem que pode estar inserida em contextos mais amplos de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais transnacional, conforme se pode notar pela importação das experiências norte americanas em relação à nucleação escolar na primeira metade do século XX.

Dialogando com a pesquisa

Por fim, diante desta pesquisa, fico com a sensação de um trabalho inacabado e em construção. Os dados levantados (campo teórico e prático) da história da nucleação escolar e suas implicações no cotidiano escolar e vida comunitária das pessoas envolvidas permitem considerar que as semelhanças e diferenças são objetos de um mesmo programa e que as diferentes percepções e reações são fenômenos manifestos da consciência coletiva, que ora exprime sua repulsa e ora aceita sem entender muito bem o que a nucleação escolar pretende. Parece que todos estão às escuras, mesmo quem as executa, mas, por outro lado, permite-se, ainda que sem saber ao certo o alcance de uma pesquisa como esta, reflexões e levantamentos de impressões que convidam uma “saidinha rápida” da caverna⁴⁰. É assim que o mundo se revela para Platão. É preciso sair da caverna e

⁴⁰ **Alegoria da Caverna de Platão.** Sétimo Livro da República. “Imaginemos agora que um dos prisioneiros consiga liberta-se de suas amarras. Voltando-se para a entrada, ele de imediato vê o muro e percebe que as sombras projetadas no fundo da caverna são apenas isso, a saber, sombras. Percebe também que as figuras são apenas figuras. Ele pula o muro e sai; aí vê os homens que carregam as figuras, ouve suas vozes, vê a fogueira, vê a entrada da caverna e, lá fora, vê a luz. Quando sai da caverna e tenta olhar para o sol, fica ofuscado. Ele desce o olhar, baixa a cabeça, recompõe-se. Quando esse homem volta à caverna, para libertar seus companheiros, ele sabe. Sabe que as sombras são apenas sombras. Ele sabe que são. Sabe que as sombras são apenas sombras. Ele sabe que são, não apenas sombras, mas sombras de meros simulacros. A realidade realmente real é a realidade da luz e do sol, a realidade das coisas mesmas à luz do sol. Todo o resto são sombras e ilusões. O homem quando se liberta das amarras que mantêm preso, se descobre livre e vidente, ele vê então a realidade que é realmente real, a luminosidade das idéias. Ele nunca

ver a realidade como ela é; mas, aos principiantes, como éramos, os olhos ficam ofuscados e, por vezes, doloridos pela força do sol. É preciso, portanto, sair pelas beiradas, como esta dissertação, buscando reconhecer a realidade da nucleação escolar e suas implicações a partir da voz das comunidades fechadas, dos alunos, professores e das autoridades que executam o referido programa. Assim, poderemos abandonar essa fase de completa ignorância para um estágio mais elucidativo, mais responsável e político. A fase dos iniciados, dos que almejam uma continuidade nos estudos e que não se importam mais com a força da claridade do sol e que, portanto, estariam em busca de uma epistemologia capaz de dialogar com esta realidade mutante, por vezes excludente e conservadora e paradoxalmente voltada para uma educação multicultural, é o ponto de partida pelo qual pretendo empreender a continuidade dessa construção e desconstrução acadêmica em “novos” e “velhos” projetos de pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Flávio Sacco dos. Pluriatividade e Desenvolvimento Rural no Sul do Brasil. **Caderno de Ciência e Tecnologia**, Brasília, v.20, n.1, p.11-44, jan/abri, 2003.

BACKES, B. . **A educação escolar e a cultura como recurso**: desafios e possibilidades para a prática docente. *Práxis* (Novo Hamburgo), v. 1, p. 109-113, 2008.

BAREIRO, Edson. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930 – 2005**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. Disponível em: http://www.qprocura.com.br/dp/56684/Políticas-educacionais-e-escolas-rurais-no-Parana_-1930_2005.html. Acessado em 23 de dez de 2008.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Coleção de leis e alterações**, Brasília, DF, 06 de fev. de 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > Acessado em 10 de fev. de 2010.

BURG, Inês Claudete. **Plano Safra territorial do Território do Alto Vale do Itajaí do Estado de Santa Catarina**. [s.l]: cooperiguaçu, 2005.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIRNE-LIMA, Carlos Roberto. **Dialética para principiantes**. 3.ed. São Leopoldo: UNISINO, 2005.

CONTAS Públicas. Disponível em:< http://www.novapetropolis.rs.gov.br/contas_publicas.php?ano=2010. Acessado em 10 de jan. de 2010.

D'AGOSTINI, Liliana Demarchi, PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS EM SANTA CATARINA - 1997 /2002. *Revista Virtual*, 1-18, 2004. www.cdr.unc.br/pg/revistavirtual/numerooitto/CorpoRevista.htm.

DESTRO, Denise de Souza; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **Política curricular como política cultural**: uma abordagem metodológica de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502812.pdf>. Acessado em 12 de out de 2010.

DACANAL, José Hildebrando. **RS**: Imigração e colonização. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> acessado em abril de 2010.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de professor**, 99-1118. 2003. Disponível em: www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista61_artigo07.pdf

FERREIRA, Virgínia. O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: SILVA, Augusto Santos; Pinto, José Madureira. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1986.

FINO, Carlos Nogueira. **Faqs, ethnography and participant observation**. Disponível em: < <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>. > Acessado em 18 de abril de 2010.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso**: pesquisa etnográfica em educação. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acessado em 07 de jan. de 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, dez. de 2000.

FORTUNATTI, José. Disponível em: <http://pmdbrs.org.br/imprensa.php?id=1661&tipo=n>. Acessado em 20 de dez. de 2008.

FUNDO Nacional do Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério – Lei n^o 9394 de 12 de dezembro de 1997.

FUNDAÇÃO de Economia e Estatística. Disponível em < http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Nova+Petr%F3polis. Acessado em 10 de jan de 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acessado em 12 de out de 2009.

GANS, Ilse Evers. **100 anos de escola comunitária**: 1898 – 1998. Nova Petrópolis: Amstad, 1998.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SAEZ CARRERA, J. Del racismo la interculturalidad. **Competencia de la educación**. Madrid: Narcea, 1998. p.36.

Hall, S., 1997. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v.2, n.22, p. 16-46.

HAMMERSLEY, M.. **Reading Ethnographic Research: A Critical Guide**. London: Longman, 1990.

KOCK, Walter. A escola evangélica teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos Congêneres.** Florianópolis/Tubarão: UFSC/UNISUL, 2003.

KÜHN, Fábio. **Breve história do Rio Grande do Sul.** 2.ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

LANDO, Aldair Marli; BARROS, Elieane Cruxên. Capitalismo e colonização: os alemães no Rio Grande do Sul. In: DACANAL, José Hildebrando. **RS: imigração e colonização.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos avançados.** São Paulo, v. 22, n. 62, Apr. 2008, pp. 237-256. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142008000100016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 Jan. 2010.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LOPES, José Rogério. A conveniência da cultura: usos da cultura na era global. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 331-335, jan./jun. 2009. Resenha.

LUCE, Maria Beatriz Moreira. Administração da educação: polêmicas e Ensaio da democratização. **Em aberto.** Brasília, ano 6, n. 36, out./dez. 1987. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/638/567>>. Acessado em 20 de jan. de 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença.** Caderno de pesquisa, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>> Acessado em dezembro de 2009.

MARINI, Everaldo. **Nucleação de comunidades escolares tradicionais: perspectivas interculturais no processo de escolarização.** Canoas: [s.e]. 2007 (monografia).

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto – brasileiro – evangélica no Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: SINODAL, 2000.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade.** Trad. Nurimar Maria Falaci. 3.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MONDIN, Batista. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1981.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. 25.ed. São Paulo, Ática, 2004.

PERFIL dos municípios brasileiros. Sobre setores que mais demitiram e mais contrataram em Nova Petrópolis segundo o ministério do trabalho. Disponível em < <http://perfildomunicipio.caged.com.br/brasil.asp>. Acessado em 10 de jan de 2010.

PÉREZ, Carmem Emília (coord.). **A nucleação das escolas e as Ações Integradas com a Comunidade**: a experiência de Ijuí – RS (1989-1992). Disponível em: http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F230_003-05-00005%20%20caderno%202.pdf. Acessado em 20 dez. de 2008.

PÉRES SERRANO, Glória. Aprender a conviver en sociedades multiculturales. Estratégias educativas. **Revista Pedagogía Social**. N.14, dec, 1996. pp. 205-220.

RAMBO, Arthur Blásio. O teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos Congêneres. Florianópolis/Tubarão: UFSC/UNISUL, 2003.

ROSÁLIA, Duarte. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

REISDÖRFER, Andrea Fioravanti. O engenheiro das Brizoletas. **Conselho em revista**, n.33. Disponível em < http://www.crea-rs.org.br/crea/pags/revista/33/CR33_memoria.pdf. >Acessado em 30 de Jane de 2010.

RECKZIEGEL, Alberto. **Nucleação e pedagogia da alternância**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/cms/cmstxt4.htm>. Acessado em 24 de abril de 2009.

SANTA CATARINA – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Relatório geral – Pesquisa Avaliativa do Programa de Nucleação de Escolas do Estado de Santa Catarina**. (Relat.). Santa Catarina: ACAFE, 2000.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural**: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre. 2001. 385 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Da embriaguez de um conceito, procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades. **Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional**. Canoas: Unilasalle, 2006.

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org). **Metodologia das Ciências Sociais**. 8.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

VAITSMAN, Jeni; PAES-SOUSA, Rômulo (Org). **Avaliação de Políticas e Programas do MDS: Bolsa Família e Assistência Social**. Brasília: Sagi, 2007.

VEIGA, José Eli da. Disponível em <http://www.econ.fea.usp.br/zeeli/Livros/%5B1998%5Ddiretrizes_para_uma_nova_politica_agraria.htm. Acessado em 02 de maio de 2010.

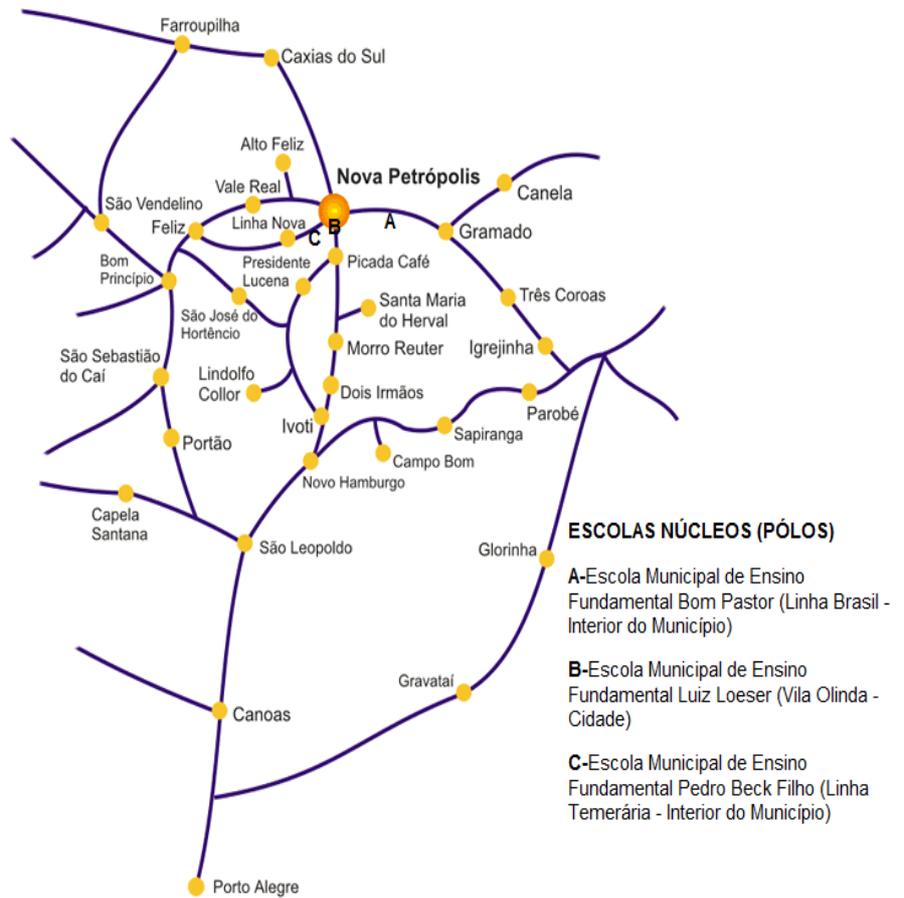
WARNIER, Jean Pierre. **A mundialização da cultura**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZERO HORA. **O Perfil das escolas fechadas**, 9 de mar de 2008, n.15535. disponível em: f:\mestrado em educação\ensino - o perfil das escolas fechadas.mht. Acessado em 28 de dez de 2008.

ANEXO – A

**LOCALIZAÇÃO APROXIMADA DAS ESCOLAS NÚCLEOS
NOVA PETRÓPOLIS - RS**



ANEXO – B

ESCOLA FECHADA E RESTAURADA NA LINHA RIACHUELO
(NÚCLEO BOM PASTOR)



ANEXO – C**ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PAIS DE EX-ALUNOS (ESCOLAS FECHADAS)
E UMA EDUCADORA APOSENTADA****ENTREVISTAS
NUCLEAÇÃO ESCOLAR
PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

OBJETIVO: Coletar informações sobre o programa municipal de nucleação escolar em Nova Petrópolis – RS.

TIPO DE ENTREVISTA: Semiestruturada (perguntas orais e respostas em planilha própria)

PÚBLICO ALVO: Docentes e Pais de alunos de escolas fechadas pelo programa de nucleação

Entrevistado(a): _____

1. Quando a escola foi fechada?

- () década de 80
() década de 90
() _____

2. Como eram os tempos em que a Escola funcionava na comunidade? (vida comunitária e as relações pais, filhos e escola)

3. Como eram os professores na época em que as aulas funcionavam na escola de sua comunidade? (**você pode responder mais de uma alternativa nesta questão**)

- () pontuais
() agradáveis no relacionamento com os pais e alunos
() formados
() visitavam a família
() não visitavam a família
() explicavam a matéria
() _____

Outras questões sobre o assunto.

4. Em que sentido a nucleação escolar em Nova Petrópolis está contribuindo para melhorar a qualidade do ensino, o relacionamento interpessoal e a valorização das culturas?
5. A Escola Bom Pastor conserva os valores das comunidades de origem dos alunos (língua e costumes dos imigrantes - danças, folclore e religiosidade)?
6. Como você vê o ensino da Escola Núcleo Bom Pastor?
() Ruim
() Bom
() Muito Bom
() Ótimo
Aspectos a considerar sobre a Escola Bom Pastor.
7. Como é o transporte escolar?
() Ruim
() Bom
() Muito bom
() Ótimo
() _____

Outras considerações sobre o transporte escolar de seu filho.

ANEXO - D

QUESTÕES ENVIADAS E RESPONDIDAS ELETRONICAMENTE (15 DE ABRIL DE 2010)

Olá professora Tânia!

Se possível, desde já agradeço, o favor ao prestar algumas informações para minha dissertação de mestrado!

1. Nº de alunos na escola fundamental Bom Pastor - **323**
2. Lei municipal sobre nucleação. Não conheço a lei. As escolas menores são fechadas devido ao baixo número de alunos. Questão econômica.
3. Qual foi a metodologia utilizada pela escola para trazer os dados abaixo?
Foi entregue um questionário a todos os alunos. Estes responderam junto com seus familiares.

“FAMÍLIA

Em nosso grupo de alunos, as famílias as condições sócio-econômicas são as mais variadas, de carentes e outras com situação estável.

Com algumas famílias percebemos a necessidade de um trabalho mais intenso com relação a higiene corporal e do cuidado com o material escolar, pois ocorrem, muitas vezes, a falta do mesmo na execução das atividades escolares por perda ou esquecimento.

Há pouco apoio da família no estudo dos filhos. As famílias deixam, na sua maioria, o estudo totalmente a cargo da escola. Há pouco contato da família com a Escola devido a distância que moram, pois, para a maioria, o único meio de locomoção é o transporte escolar.

Situação dos pais dos alunos: 27% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental são filhos de pais separados (alguns com pais falecidos). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental são 11% dos alunos com os pais separados.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de apoio psicológico, psicopedagógico e de assistência social, pois os alunos demonstram não apresentar vivência familiar afetiva o que acaba prejudicando sua socialização e melhor desempenho escolar.

Número de filhos por família: 44% das famílias é composta por 2(dois), 23% por 3(três) filhos, 20% por 1(um) filhos e 13% por 4(quatro) ou mais filhos .

Trabalhos mais comuns dos pais: 25% dos pais dos alunos trabalha em construção civil, 20% na agricultura e 55% em diferentes trabalhos.

Trabalhos mais comuns das mães: 30% das mães são do lar, 15% trabalham no setor malheiro, 13% na agricultura e 42% em diferentes trabalhos.

Nos horários livres 40% dos alunos olham televisão, 43% diz que aproveita o tempo para brincar, 30% aproveita o tempo para fazer os temas e estudar. Somente 10% diz praticar algum esporte e 7% fica na Internet/Computador.

Hábito da leitura: 40% dos alunos não tem qualquer assinatura de revista ou jornal. 60% dos alunos tem alguma assinatura diária ou semanal. Percebe-se que há pouca leitura.

ALUNOS

Nossos alunos formam turmas, desde a Educação Infantil à 8ª série, de grande diversidade cultural, econômica e social. Nossos alunos vêm de diferentes localidades/bairros do município: Centro, Logradouro, Pousada da Neve, Piá, Linha Imperial, Linha Riachuelo, Nove Colônias, Linha Pedancino, Linha Gonçalves Dias, Linha Araripe e Chapadão. Também temos diversos alunos do município vizinho de Gramado, das localidades de Linha Marcondes e Linha Araripe. Todos estes alunos vêm com o transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Nova Petrópolis.

Temos alunos vindos de vários municípios (Gramado, Caxias do Sul, Feliz, São Marcos, Porto Alegre, São Leopoldo,) que residem, durante a semana, num prédio ao lado da Escola. Os alunos “residentes” são alunos de diferentes realidades e vivências, que interagem com os estudantes do nosso município, que têm sua própria cultura e história, influenciando-os com seus anseios.

Percebemos os alunos cada vez mais agitados e indisciplinados, com falta de limites e motivação para o estudo.”

4. Visão pessoal sobre a nucleação escolar em Nova Petrópolis.

Para o aluno, como estudante é muito bom estudar numa escola maior onde há mais recursos. Os alunos têm a oportunidade de interagirem com diferentes colegas que trazem diferentes culturas (germânica, italiana, típico brasileiro,...); alunos da zona urbana e da zona rural.

O lado negativo está nas comunidades que perderam sua Escola. Em muitas comunidades a Escola era o único ponto de referência. Os pais tinham chance de participar da diretoria do Círculo de Pais e Mestres, eram líderes. Mais pessoas se envolviam nas atividades da Escola. O contato com os professores era mais estreito. Hoje, em função da distância, muitas famílias não participam tão ativamente das atividades da Escola e perderam um elo que as unia.